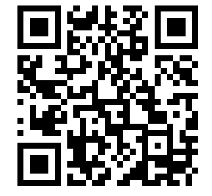



PROPERTY OF
University of
Michigan
Libraries
1817
ARTES SCIENTIA VERITAS

Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht.

Begründet von

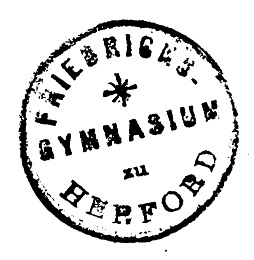
M. Kaluza, E. Koschwitz †, G. Thurau †.

Herausgegeben von

Max Kaluza,

Königsberg i. Pr.

SIEBZEHNTER BAND.



BERLIN
Weidmannsche Buchhandlung
1918.

Inhalt des siebzehnten Bandes.

Mitteilungen.

Literaturberichte und Anzeigen.

Zeitschriftenschau.

Verzeichnis der Mitarbeiter an Band 17 der *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht:*

Professor Dr. Aronstein, Berlin.
Oberlehrer Dr. Barth, Rathenow.
Dr. Ernst Dick, Basel.
Professor Hermann Engel, Charlottenburg.
Professor Dr. Gade, Berlin.
Oberlehrer Dr. Gärdes, Liegnitz.
Professor Dr. Glöde, Doberan.
Professor Dr. Hasl, Landshut (Bayern)
Professor Dr. Heiss, Dreden.
Professor Dr. Herrmann, Berlin.
Geh. Regierungs- und Provinzialschulrat Dr. Jantzen, Breslau.
Geh. Regierungsrat Professor Dr. Kaluza, Königsberg Pr.
Studienassessor Dr. Knoch, Düsseldorf.
Oberlehrer Dr. Krüper, Hagen.
Direktor Dr. Lauterbach, Nordenham.
Oberlehrerin Dr. Johanna Lehmann, Bromberg,
Dr. Lejeune-Waidelé, Köln.
Oberlehrer Dr. Molsen, Soltnitz.
Oberlehrer Dr. Max Müller, Duisburg.
Oberlehrer Dr. Pilch, Elbing.
Kandidat des höheren Lehramts H. M. Schultze, Zerbst.
Professor Dr. Seidler, Weimar.
Professor Dr. Streuber, Darmstadt.
† Professor Dr. Thurau, Greifswald.
Direktor Dr. Uhlemayr, Nürnberg.
Professor Oskar Vogt, Barmen.
Direktor Dr. Weyrauch, Düren.

Grammatische Vergleichung im fremdsprachlichen Unterricht.

„Ich glaube, ich wurde mit einem Hass gegen die Grammatik geboren. Die Natur flüsterte mir zu, was für eine Narrheit es ist, Worte anstatt Ideen zu lernen.“[1]) So äussert sich Lord Beaconsfield in seinem Roman *Contarini Fleming,* der von den Leiden (!) seiner Schulzeit und Jugend berichtet. „Die Grammatik missfiel mir, weil ich sie nur als ein willkürliches Gesetz ansah; die Regeln schienen mir lächerlich, weil sie durch so viele Ausnahmen aufgehoben wurden, die ich alle wieder besonders lernen sollte.“ So las ich kürzlich in *Dichtung und Wahrheit.* Seit Goethe, seit Lord Beaconsfield haben die grammatische Wertung und Behandlung tiefgreifende Wandlung erfahren. Die *déesse grammaire,* die früher sich einer überragenden Stellung im Unterrichtsbetriebe erfreute, hat viel von ihrer Macht verloren; man versuchte sogar, sie zu entthronen. In dem Punkte ist man nunmehr wohl allseits eins: Die Grammatik ist nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck. Sie soll eine bescheidene ancilla sein, die nur eine dienende Stellung im Unterrichtsbetriebe beanspruchen darf. Sie muss dazu helfen, in den Geist der fremden Sprache einzuführen und das Verständnis für das, was die fremde Sprache mündlich oder schriftlich uns darbietet, völlig zu erschliessen und uns selbst die Möglichkeit zum mündlichen oder schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache zu erleichtern.

Wenn auch gegen früher die *ars grammatica* heute geringer bewertet wird, so gilt doch auch heute noch die Kenntnis der wichtigeren Sprachgesetze als unerlässliche Voraussetzung für die Beherrschung des fremden Idioms. Um nun diese Vor-

[1]) Nach Oskar A. K. Schmitz, *Lord Beaconsfield,* 1911, S. 44.



aussetzung trotz des gesunkenen Kurses für vorwiegend grammatischen Betrieb zu erfüllen, hat man die Sprachlehren vom erdrückenden Ballast verwirrender Einzelheiten befreit und um so klarer die Grundaxiome herauszustellen sich bemüht. Auch hat man viel Arbeit darauf verwendet, dem Schüler „das Walten jener Gesetzmässigkeit, das er in den naturwissenschaftlichen Stunden bewundert, auch in der Sprache nachzuweisen"[1]) und immer wieder hat man versucht, der *déesse grammaire*, die doch im besten Falle eine spröde Schöne ist, ein freundliches Gesicht abzugewinnen.

Welches sind nun aber die Früchte dieser Neuerungen? Die Antwort wird uns von berufener Seite: „Die Elemente der Sprache sitzen nicht so fest, wie es die vorausgegangene Uebung erwarten lassen sollte; noch auf der Oberstufe begegnen zuweilen Verstösse gegen die Formenlehre, besonders bei den unregelmässigen Verben, nicht zu reden von der Syntax. Die theoretische Kenntnis der grammatischen Gesetze ist, trotz ihrer grossen Einschränkung gegen früher, als wir zur Schule gingen, heute im ganzen doch wohl geringer geworden, und was schlimmer ist, die Jungen haben, wie es scheint, gegen grammatische Erörterungen eine noch grössere Abneigung, als ich mich ihrer erinnern kann."[2]) Diese ernüchternden Feststellungen bewegen sich freilich nicht auf der Bahn zu jenem Ziel, das uns als Ideal vorschwebt. Was wir mit der Seele suchen, ist doch gerade, Interesse für das Wirken der Sprachgesetze im Schüler zu wecken und ein immer tiefer eindringendes Verständnis für die Gesetzmässigkeit sprachlichen Lebens und die Eigenart der Fremdsprachen anzubahnen, die zu ergründen die Grammatik mit ihren Gesetzen eben auch berufen ist.

Wie kommen wir diesem Ziele näher? Sicherlich wird eine noch grössere Berücksichtigung der psychologischen und sprachhistorischen Faktoren uns noch ein gutes Stück vorwärts bringen. Auch wird erst die weitere Arbeit in dieser Richtung manchen fruchtbaren Gedanken, der für die Praxis noch nicht genügend ausgewertet ist, zur vollen Reife bringen. Unter den

[1]) Jung, *In welchem Umfange lässt sich die historische Grammatik im englischen Unterricht verwerten? Zeitschrift f. frz. u. engl. Unterr.* 15, 177.

[2]) C. Dietz, *Der Unterricht in den neueren Sprachen an der Oberrealschule.* Vortrag vom 2. November 1912, S. 4.

Versuchen nun, die mir besonders ertragreich und ausbaufähig zu sein scheinen, sei hier jene Art grammatischer Betrachtung erörtert, die darauf abzielt, gleichartige grammatische Erscheinungen möglichst scharf herauszuarbeiten und gegen einander zu halten. Vereinfachung des Regelapparates, vertieftes Eindringen in den Sprachgeist, lebendiges Inbeziehungsetzen der Sprachen zueinander, Schärfung des Blicks für Spracheigentümlichkeiten — all das dürfte durch vergleichende Beobachtungen oft gefördert werden. Freilich ist von vornherein zuzugeben, dass mehr oder minder häufige grammatische Vergleichungen allein noch längst nicht den Jungbronnen erbohren, an dem der ganze grammatische Betrieb genesen könnte. Gelänge es schliesslich nur, erhöhtes Interesse für grammatische Beobachtungen wach zu rufen, so wäre schon viel gewonnen.

Um nun diese Vergleichungen möglichst fruchtbar zu gestalten, wird der führende Leitstern für den Grammatiker stets das Bestreben sein müssen, neben dem Zusammenhang der Sprachbesonderheiten innerhalb der Sprache auch den gemeinsamen Berührungspunkten mit den Erscheinungen anderer Idiome nachzuspüren. Welche Spracheigentümlichkeiten jedoch eine Vergleichung empfehlenswert, ratsam oder notwendig erscheinen lassen, bei welcher Klassenstufe und Schülerzusammensetzung Parallelen heranzuziehen sind, endlich wie breit und wie hoch das Vergleichungsmaterial aufgeschichtet werden soll, — das alles sind wohl zu erwägende Fragen. Für ihre Entscheidung Richtlinien zu entwerfen, liegt abseits dieser Arbeit, die nur Winke und Wege gibt, wie der vergleichende Grammatikunterricht gestaltet werden kann.

I. Verhältnis der Fremdsprache zur Muttersprache.

Wenn man nicht der Meinung ist: 'Alles „Grammatisieren" müsse dem Anfangsunterricht fernbleiben',[1]) wenn man vielmehr die Schüler frühzeitig so weit gefördert wissen möchte, dass sie nicht einen Genetiv „der Revolution" als Nominativ ansehen wegen des gleichlautenden Artikels „der Anführer", dass sie nicht einen Dativ mit *les femmes* wiedergeben wegen des Akkusativs 'den Mann' — ganz zu schweigen von der Verwechslung

[1]) Roloff, *In welchem Umfange und in welcher Weise lässt sich die Methode Gouin im fremdsprachlichen Unterricht höherer Lehranstalten verwerten?* 1913, S. 35.

des Futurums im Aktiv mit dem Präsens im Passiv, wenn man nicht in die traurige Notwendigkeit versetzt werden möchte, bei grammatisch ungenügend geschulten Schülern derartige sprachliche Ungeheuerlichkeiten wie oben noch nach mehrjährigem Sprachunterricht neben der Fülle des Klassenpensums richtig zu stellen und die grammatischen Elemente einzutrichtern, dann wird man sich wohl gern die Ansicht Glaunings[1]) zu eigen machen: „Die Schüler brauchen anfangs die Grammatik mit ihren Musterwörtern und Mustersätzen." Ja, viele werden auch mit Kleinschmidt[2]) eins sein: „Es muss . . jeder Grammatik einer fremden Sprache ein allgemeiner Teil vorangehen, in dem die Muttersprache des Schülers mit der fremden verglichen wird." Billigt man diesen Satz, so wird dem Schüler, der an eine neue Sprache herangeführt wird, durch die vergleichende grammatische Betrachtung möglichst anschaulich das Verhältnis von Muttersprache und Fremdsprache zu verdeutlichen sein. Eine vom Lehrer an die Tafel geschriebene Reihe wie die: 'Der Kaiser zeichnen der Soldat mit eine Ansprache aus' zeigt auch schon dem kleinen Sextaner aufs klarste, dass es mit dem Lernen von Wörtern allein noch lange nicht getan ist, dass vielmehr in jener Wortreihe an verschiedenen Wörtern zur Erzielung eines Sinnes bedeutsame Veränderungen vorgenommen werden müssen. Welcher Art nun diese Veränderungen sind, lehrt der Grammatikunterricht, der von Stunde zu Stunde immer schärfer die Eigenart der einen wie der andern Sprache durch häufige Gegenüberstellung ihrer grammatischen Verhältnisse ausprägt. Bei: 'Ich (1.) bewundere (2.) die (3.) Frau (4.) : *j'admire* (1. 2.) *la* (3.) *femme* (4.) : *I* (1.) *admire* (2.) *the* (3.) *woman* (4); τοῦ πατρός : des Vaters; liebe : *ama* : *aime* : στέργε liegen Beispiele vor, wo der naive Sprachgebrauch mit Recht sagen wird, dass hier die Sprachen sich gleichen. Aber wie selten werden wir solche Gleichungen ansetzen können! Die Wiedergabe von 'Jungens : *boys* : παῖδες : *pueri*' durch '*des garçons*' zeigt, wie scharf schon in einfachsten Beispielen eine Sprache von andern Idiomen sich abheben kann. Vergleichen wir noch: des Soldaten : *militis*; des Vaters : *du*

---

[1]) Glauning, *Englischer Unterricht*, 2. Aufl. S. 58.

[2]) Kleinschmidt, *Die wissenschaftliche Methode zur Erlernung fremder Sprachen.* 1909 S. 22.

père; **von der** Herrschaft befreien : *servitute liberare*; Ich gehe **nach** Hause : *I go home*; ich komme von ihm : *je viens de* ***chez*** *lui*; dieser Mann : *οὗτος ὁ ἀνήρ*, so wird durch diese Gegenüberstellung klar veranschaulicht, wie die einzelnen Sprachen schon durch längere oder kürzere Fassung ihre Sonderstellung in grammaticis bezeichnen können. Vervollständigen wir noch das Bild durch einige weitere Vergleichungen: Ich helfe **dir** : *adiuvo* ***te*** : *ὠφελῶ σε* : *I help* ***you*** : *je* ***t'****assiste;* er sagte, er **sei** krank : *il disait* ***qu'****il* ***était*** *malade* : ***se*** *aegrotum* ***esse*** *dixit* : *ἔλεξεν ὅτι ἀσθενὴς εἴη* : *he said* ***(that)*** *he* ***was*** *ill*; ich habe **es** genommen : *je* ***l'****ai pris* : *I have taken* ***it***; dieses war ein anderer Vorwand : *αὕτη ἄλλη πρόφασις ἦν.* Sofort erkennen wir: Hier begnügt sich die Sprache durchaus nicht mit Kürzungen oder Hinzufügungen. Welche Veränderungen vielmehr in Stellung, Modus, Kasus schon in diesen wenigen Beispielen!

Diese vergleichende Gegenüberstellung von Fremdsprache und Muttersprache wird besonders im Anfangsunterricht am Platze sein, später bei wichtigeren neuen Erscheinungen. Die Vorteile der ausgeführten grammatischen Vergleichung scheinen mir recht wertvoll zu sein:

1. Der Schüler erhält von der ersten Stunde ab einen Einblick in die Werkstätte der neuen Sprache. Er sieht, welche Mittel einer Sprache zur Verdeutlichung eines Gedankengehalts zur Verfügung stehen und mit welch verschiedenen Mitteln jede Sprache arbeitet. So wird ein erstes Sprachverständnis in dem jugendlichen Hirn angebahnt.

2. Wie dem Sprachverständnis, so wird durch die fortlaufende Beobachtung von Kürzungen, Hinzufügungen, Umwandlungen in den einzelnen Sprachen der kritischen Sprachbetrachtung des Schülers ein günstiger Boden bereitet. Er wird z. B. — um ein mehr äusserliches Beispiel anzuführen — sich bald ein Urteil darüber bilden können, ob man in der Sprache, wie Sütterlin sagt, „mit dem Scheuertor winken müsse, wo ein Augenzwinkern genügt. Wie das englische *all good old men's work* genau dasselbe besagt wie des Lateiners langatmiges *opera virorum omnium bonorum veterum*, so beschreibt unser deutsches 'Als der Kaiser ankam, begann die Beschiessung' nicht minder verständlich als das lateinische *Cum Caesar advenisset, urbs oppugnari coepta est,* ganz abgesehen davon, dass zu einer so

peinlichen Genauigkeit auch in Aeusserlichkeiten die Kenntnisse des Redenden von dem Sachverlaufe oft gar nicht ausreichen."[1])

3. Durch den häufigen Hinweis auf grammatische Uebereinstimmungen und Abweichungen in den einzelnen Sprachen wird vielfach das historische Verständnis gefördert werden können. So wird der Schüler bald erkennen, dass z. B. die englische Sprachgrammatik in der Hauptsache von germanischen Gesetzen beherrscht, in vielen Punkten freilich auch von romanischen beeinflusst wird. Aus der französischen Grammatik hinwiederum schimmert immer wieder das Vorbild des Lateinischen durch.

4. Der vergleichende grammatische Unterricht reizt zur schriftlichen Gegenüberstellung von grammatischen Erscheinungen auf der Tafel. Wenn dabei die Gegensätzlichkeit, die Hinzufügungen, Kürzungen, Abwandlungen durch sinnfällige Mittel, wie Zahlen, Linien von verschiedener Stärke und Führung noch weiter veranschaulicht werden, so wird sich mancher Fehlerquell verstopfen. Schon seit Comenius kennen wir den Wert der Anschauung. Sie für die sinnfällige Darstellung grammatischer Eigenarten auszunützen, wird für ihre sichere Einprägung sich oft als unabweisbare Notwendigkeit erweisen.

II. Anknüpfung an Besonderheiten der Muttersprache zur Erklärung fremdsprachlicher Eigenheiten.

Wilhelm von Humboldt klagte einst über den 'stolzen Ekel', „mit dem noch so häufig jetzt auf Provinzial- und Volkssprache herabgesehen wird, und welcher den Keim des Hinsterbens aller Tüchtigkeit und Lebendigkeit in der Sprache und Nation in sich trägt."[2]) Wir schätzen heute den Wert unserer Mundarten genügend ein und werden es nicht verschmähen, gelegentlich an diesem frischen Quell unsere grammatischen Erörterungen zu erfrischen. Lehrt doch die Erfahrung: Si . . . . à propos des principales règles de la grammaire on fait des excursions habiles et mesurées dans le domaine du patois, on peut éclairer, préciser, raffermir ou consolider la connaissance desdites règles.[3])

[1]) Sütterlin, *Die neuere Sprachwissenschaft und der deutsche Unterricht.* Berlin 1916, S. 11.

[2]) Wilh. v. Humboldt, *Gesammelte Schriften.* 1907. 7. Bd., 1. Hälfte S. 626.

[3]) Nach Dauzat, *La langue française d'aujourd'hui.* Paris 1908. S. 214.

Der Dialekt sagt: 'Was (= warum) hat er mir auch nicht gefolgt!' Genau so französisch: *Que (= pourquoi) ne m'a-t-il pas obéi!* Will ich im Englischen die Umschreibung von *to do* erklären, so werde ich vom Sprachgebrauch des Schlesiers ausgehen: 'Er tut nicht singen, wir täten nicht schreiben.'[1]) Das gleichfalls provinzielle 'Es ist am Regnen' erklärt *'it is raining.'*[2]) Die Sätze: 'Ich lern dir das; er liess mir den Brief schreiben' spiegeln genau französische grammatische Verhältnisse wieder: *Je t'apprends cela, il me fit écrire la lettre.* In den oberdeutschen Mundarten finden wir das Zurückdrängen des Präteritums durch das Perfekt genau wie in den heutigen nordfranzösischen Dialekten: „Wir gingen mit Karl spazieren" ist eine im östlichen Deutschland übliche Fügung, die aus der Verschmelzung von zwei Sätzen zu erklären ist: 'Wir gingen zusammen spazieren', und 'ich ging mit Karl spazieren'. Auf diese dialektische Konstruktion mag zurückgegriffen werden, um folgende fremdsprachlichen Wendungen zu verdeutlichen: *I am friends with him, jamais* **nous** *n'avions meilleur ménage avec Cyprienne, rex cum regina profecti sunt,* Thucydides III, 109: *Δημοσθένης μετὰ τῶν υστρατηγῶν 'Ακαρνάνων σπένδονται.*[3])

Weshalb sollten weiterhin innerhalb der kahlen Schulwände nicht einmal traute Erinnerungen aus der rosigen Jugendzeit mit ihrer Kindersprache geweckt werden! Statt z. B. bei der Reduplikation sofort am fremden Idiom eine anscheinend fremde Erscheinung zu erläutern, rufe ich die ersten Sprachversuche meiner jungen Griechen wach. Wie trefflich verstanden sie damals bei Papa, Mama, dann bei Wauwau, Putput, Muhmuh, Lili, Mimi, Bumbum[4]) zu reduplizieren! Wenn ich dann noch

---

[1]) Dieser Umschreibung des Konjunktivs wird von Grammatikern gegenüber der mit „wir würden schreiben" sogar manches nachgerühmt; „tun" verändert den Begriffsinhalt des eigentlichen Verbums nicht in so bestimmter Weise wie „werden": Sütterlin und Waag, *Deutsche Sprachlehre.* 4. Aufl. S. 105.

[2]) Weyrauch, *Der Unterricht in den neueren Sprachen und die Sprachwissenschaft* (*Ztschr. für frz. u. engl. Unterricht* 13, 293). . .

[3]) Nach Weise, *Unsere Mundarten.* S. 86, 64, 227.

[4]) Ausser diesen onomatopoetischen Wörtern der Ammensprache finden sich auch sonst noch Verdoppelungen, ja Verdreifachungen, z. B. *klippklapp, klitschklatsch, krimskrams, schnickschnack, ticktack, bimbambum, piffpaffpuff,* engl. *criddle-craddle,* frz. *clic-clac, cric-crac, drelin-drelon.* Paul, H., *Prinzipien d. Sprachgesch.* 4. Aufl. S. 181, 186 ff. Suchier in Gröbers *Grundriss* S. 834.

neben *cucurri, pepuli, tetuli* vergleichend auf französisch *joujou, cocotte, maman, bonbon*, vielleicht auch auf die Weiterungen im Italienischen: *bello bellissimo, alto alto, tutti tutti*[1]) hinweise, dann dürfte unserm kleinen Griechen wohl bald die Reduplikation *κε|κέλευκα* gelingen. Entwickle ich erstmalig meinen Untertertianern die Formen: *was — were*, dann verweise ich sie auf das ihnen aus Gedichten oder deutschen Prosastücken geläufige: 'So dir geschenkt ein Röslein was', dann auf gewesen — waren, Frost — erfroren, Oese — Oehr, erkiesen — erkoren (Kurfürst, Willkür). Dem humanistischen Gymnasiasten sage ich bei der Gelegenheit, dass Heine das Lateinische wegen seiner vielen schnarrenden aus s entstandenen r-Laute eine Kommandeursprache nannte;[2]) *honos — honoris, genus — generis — γένεσος*. Im Lichte dieser Parallelen: *was — were, gewesen — waren, ἦσαν* — erant wird der Primaner sofort das Richtige treffen, wenn ihm etwa einmal plötzlich als Klassenarbeit ein Stück Prosa eretreischer Mundart mit einer Form *παιρίν* für *παισίν*, *Αυρανίας* für *Αυσανίας*[3]) vorgelegt würde.

Der vergleichende Grammatiker wird auch gern seiner Grammatikstunde mit dem Schwunge poetischen Sprachgebrauchs frisches Leben einhauchen. Er begnügt sich nicht, den Schüler auswendig lernen zu lassen: *obliviscor* regiert den Genetiv, sondern er wird diesen neuen Erwerb dadurch in einem festen Fundament zu verankern suchen, dass er die poetische Färbung betont in: „Nun, armes Herz, vergiss der Qual." (Uhland) oder: „Hab' ich des Gesetzes und dieses Orts vergessen, so verzeih." (Goethe.) Wendungen, die der ehrwürdige Sprachgebrauch der Bibelübersetzung heiligte, werden manches Sprachgesetz lebendig erhalten. Wir denken z. B. an: „Mich erbarmet des Volkes", genau das Abbild der entsprechenden lateinischen Konstruktion. „Zu Aachen in seiner Kaiserpracht, im altertümlichen Saale, sass König Rudolfs heilige Macht" geht im Englischen der Verdeutlichung des sächsischen Genetivs voraus. In der Oberstufe wird einmal *rien de bon* mit mittelhochdeutsch „Mich dunket niht sô guotes" in Parallele gesetzt

---

[1]) Wundt, *Völkerpsychologie*, S. 637.

[2]) Stöcklein, *Zusammenhang zwischen Sprache u. Volkscharakter. Blätter f. d. bayr. Gymn* Bd. 30, S. 348.

[3]) Hoffmann, *Geschichte der griechischen Sprache* I, S. 29. Auch Plato, Cratylus 436 C.

werden können. Das englische *than* nach einem Komparativ wird mit unserm poetisch gefärbten „denn" in Verbindung gebracht: „Mir schien es mehr denn hundert Jahr, dass ich so hingeträumet hatte." (Uhland.) Um der sehr beliebten Schreibung *then* für *than* vorzubeugen, darf man wohl, auch um einmal den Zusammenhang des Englischen mit einer andern germanischen Sprache darzutun, die Schüler auf das flämische „dan" hinweisen: *hij is ouder* ***dan*** *zijn zuster.* Wer wegen der auf Tertia betriebenen Gudrun- und Nibelungenlektüre etwas Mittelhochdeutsches vorzieht, mag aus Kürnbergs reizendem Falkenlied anführen: „Ich zôch mir einen valken mêre **danne** ein jâr", oder aus den Nibelungen: „Die sint noch wîzer **dann** der snê." Die Konstruktion der französischen Quantitätsadverbien *assez, beaucoup, plus, tant* beleuchtet manches Dichterwort: „**Gnug** des Blutes ist geflossen." (Schiller.) „Die Minne hat der Wunder **viel.**" (Uhland.) „Hast du der Kinder **mehr**?" (Schiller.) „Hätt' ich **so viel** der Söhne, als ich Haare habe, ich wünschte keinem einen schönern Tod." Den Genetivus partitivus im Französischen leitet der bekannte Vers ein: „Es schenkte der Böhme **des** perlenden Weins" oder aus Goethe: „Sorgsam brachte die Mutter **des** klaren, herrlichen Weines." Einem Primaner wird die folgende Goethezeile: „Und auf das Mäuerchen setzten sich beide nieder des Quells" die freie Stellung des attributiven Genetivs in der französischen Poesie verdeutlichen, wie etwa bei Corneille (S. 10), Cid III, 1: Mon honneur **de ma main** a voulu cet effort; V, 5: Et nous verrons **du ciel** l'équitable courroux. Im Anschluss an die *Story Lord Douglas told* des Untertertiapensums liessen wir 'das Herz von Douglas' lesen und hoben die adjektivische Stellung in dem Verse hervor: Sie ritten über die Wüste **gelb.** Wie öde nun, wenn unter den Fällen, bei denen das Adjektiv im Französischen dem Substantiv folgt, schliesslich auch als xte Reihe 'jegliche Farbenbezeichnung' aufgestellt wird. Wie reizvoll, wenn plötzlich vor die Augen unseres kleinen Romanisten der Douglasvers oder noch besser das 'Röslein rot' hingezaubert wird! Das kennt und liebt schon lange der Schüler. Am 'Röslein rot' wird er sich leicht und dauernd die französische Stellung einprägen können.[1])

---

[1]) Uebrigens finden wir, bes. bei den Schweizern, noch in andern Fällen die von Opitz verworfene Nachstellung des Adjektivs: Wunder gross, Tröpflein klein. Vgl. O. Weise, *Aesthetik der deutschen Sprache.* 2. Aufl.,



III. Zusammenfassende Gegenüberstellung gleicher grammatischer Erscheinungen innerhalb der Fremdsprache.

Die Grammatik ist das ordnende Element im Leben der Sprache. Je einheitlicher geordnet der grammatische Stoff vorliegt, desto leichter ist die Sprache zu meistern. Drum wird ein scharf ausgeprägter Sinn für Ordnung zur Forderung der Grammatikstunde. Besonders bei der Wiederholung wird sich eine ordnende Zusammenfassung nach bestimmten Gesichtspunkten herrlich lohnen. Diese Gesichtspunkte können recht verschiedener Natur sein. Der Lehrer wird immer nach neuen Mitteln suchen, um grammatische Einzelheiten zusammenzufassen. Bald nimmt er akustische Wirkungen zu Hilfe. Ich lasse bei den unregelmässigen Verben zusammenfassend lernen: Einen *Accent circonflexe* haben: pl**aît**, con**naît**, **naît**, aber nich**t** **t**ait. Das auslautende t im deutschen 'nicht', das beginnende t in '*tait*' schaffen hier eine wohl nie versagende Gedächtnisstütze. Aehnlich könnte man in der lateinischen Kasuslehre die dornenvollen Pfade etwas wegsamer gestalten. So werden durch den Gleichklang im Auslaut folgende Reihen leicht gefestigt: *me**a** causa* — *me**a** sponte* — *me**a** interest.* Ein *meum interest* dürfte dann bald aus der Klassenarbeit verschwinden. Der Schüler wird dankbar sein, wenn er drei auf verschiedene Stellen der Grammatik verteilte Erscheinungen durch ein wenn auch recht äusserliches Mittel vereinigt sieht. Die Futura der unregelmässigen französischen Verba können ähnlich durch akustische Reflexe zusammengehalten werden, etwa: *je courrai,*[1]) *je mourrai, je pourrai, je verrai, j'enverrai,*[2]) *j'acquerrai, je conquerrai.* So trivial auch dieses Verfahren erscheinen mag, als corpus vile für Uebungen entspricht es in diesem Falle vollauf seinem Zwecke.

Auch psychologische Gesetze wird man freudig in den

S. 311. Davon wird man aber bei der französischen Stellung des Adjektivs am besten nicht sprechen, da man sonst erleben könnte, dass ein *petit* oder *grand* nachgestellt würde.

[1]) Hier zu vergleichen der in der Jägersprache noch heute gebrauchte Infinitiv *courre.* Siehe Morgenroth, E., *Die Stammformen der französischen Verben.* 1910. S. 21.

[2]) *verrai* und *enverrai* gehören auch sprachhistorisch zusammen; letzteres „dürfte durch den analogischen Einfluss von *verrai* vor der Veränderung durch die analogische Konkurrenzform *envoierai* bewahrt worden sein": Herzog, E., *Hist. Sprachlehre des Neufranzösischen.* 1913. S. 36

Dienst seiner Kunst stellen. Wir haben im französischen Konjunktiv neben *allions, recevions, prenions* ein *aille, reçoive, prenne*: für den Schüler ein frisch und unversieglich quellender Born von Fehlern! Und mit Recht — beinahe mit Naturgesetz! In tausend Fällen gehts ja so munter: *je sorte de la classe, tu sortes de la classe, il sorte de la classe, nous sortions de la classe.* Weshalb sollte nicht nach dieser in tausend Farben schillernden Analogie auch für den Schüler ein *j'aille, tu ailles, il aille, nous aillions, nous reçoivions, nous prennions* seine Berechtigung haben! Wie leiten wir nun aber den Schüler zur richtigen Formbildung an? Ich machte folgendes Experiment mit gutem Erfolge. Meine Quartaner dürfen mir im Konjunktiv nur noch konjugieren: *j'aille, tu ailles,* ***il aille, ils aillent*** **und** *nous allions, vous alliez.* Weshalb diese Zusammenfassung zu zwei Gruppen und ihre Trennung durch ein „und"? Der Schüler wurde bislang durch psychologisches Gesetz, durch die Einwirkung hundertfältiger Analogie, ferner durch die gleichen Klangwirkungen förmlich zu einem *nous aillions* hingetrieben. Diese festgewurzelten Assoziationen, dass auf den Singular ein gleich klingender Plural wie *aime — aimions, serve — servions* immer folgt, gilt es nun, gründlich zu zerstören. Andere Assoziationen müssen an ihre Stelle treten. In der obigen Anordnung verbindet die eine Reihe die vier immer gleichlautenden Formen, die um so leichter zu festigen sind, als sie durch das ***il aille, ils aillent*** einen akustisch wirkungsvollen Abschluss erhalten. Die zweite Reihe, durch das warnende 'und' eingeleitet, das sofort die Klangassoziation der ersten Reihe stört, entzündet im Schüler blitzschnell den Gedanken: Halt, Vorsicht, jetzt kann es anders kommen. Richtig: *nous allions, nous prenions, nous recevions.*[1])

Auch durch Umwandlungen wird sich viel Auseinanderklaffendes zusammenfügen lassen. In der lateinischen Kasuslehre werden sich unter der Spitzmarke: Unpersönliche Konstruktionen, die Hand reichen:

1. Das Passiv der Verba, die den Dativ erfordern.
2. Der Ablativ bei *opus est.*
3. Der Genetiv bei *piget, pudet* etc.

---

[1]) Als wertvoll wird sich in diesem Zusammenhang die von Methodikern (z. B. Münch, *Didaktik u. Methodik des franz. Unterrichts.* 2. Aufl., S. 124) geforderte Hinzufügung einer Ergänzung zum Verb erweisen, etwa *j'aille à pied.*

I. Deutsch.	II. Umwandlung.	III. Latein.
	1.	
Die Römer wurden überzeugt.	Es wurde den Römern die Ueberzeugung eingehämmert.	*Romanis persuasum est.*
	2.	
Die Römer haben Hilfe nötig.	Es ist den Römern ein Bedürfnis nach Hilfe.	*Romanis auxilio opus est.*
	3.	
Ich habe mit dem Volke Mitleid	Es erbarmet mich des Volkes.	*miseret me populi.*

Auf diese Weise werden drei unter drei verschiedenen Kasus behandelte Erscheinungen unter gleichem Gesichtswinkel gesehen. Aehnlich etwa bei den persönlichen Wendungen

I. Deutsch.	II. Umwandlung.	III. Latein.
	1.	
Es war ihnen geholfen worden.	Sie waren unterstützt worden.	*adiuti erant.* *they had been helped.* *ils avaient été secourus.*
	2.	
Es war ihnen der Plan verheimlicht worden.	Sie waren betreff des Planes in Unkenntnis gehalten worden.	*celati erant de consilio.* *the plans had been concealed from them.*
	3.	
Es war ihnen befohlen worden; es war ihnen verboten worden.	Sie waren aufgefordert worden; sie waren durch Verbot gehindert worden.	*iussi erant; vetiti erant;* *they had been ordered; they had been forbidden;* vgl. *ils avaient été obéis.*

Mutatis mutandis lassen sich derartige Reihen leicht in jeder Sprache gewinnen. Akustik, Psychologie, Gruppenbildungen bieten treffliche Angelpunkte im grammatischen Betrieb, an denen man grammatische Eigenheiten festhalten kann. Die Möglichkeiten, Zusammenfassungen vorzunehmen, sind schier unerschöpflich. Nehmen wir z. B. nochmals Belege aus der lateinischen Kasuslehre! Ich stelle öfters die Frage: Wann steht d o p p e l t e r Dativ, wann d o p p e l t e r Akkusativ, wann d o p p e l t e r Ablativ? Oder ich frage: Wann steht für den deutschen Genetiv ein lateinischer Ablativ?

1. pecunia privatus: **des** Geldes beraubt.
2. laude dignus: **des** Lobes würdig.
3. castris potiri: sich **des** Lagers bemächtigen.

Ordnung im Stoff, Verweilen bei einem Gesichtspunkte, unter dem sich Verschiedenartiges vereinigen lässt: das sind Forderungen, die sich aus unsern Erwägungen ergeben.

IV. Grammatische Vergleichung der Sprachen untereinander.

In zwei Fällen wird grammatische Vergleichung der Fremdsprachen untereinander besonders erspriesslich sein: bei der Neudurchnahme einer Erscheinung, die schon in einer andern Sprache früher beobachtet werden konnte, und bei der Wiederholung. Wilmann hat uns klar gezeigt,[1] wie notwendig es ist, an die Erfahrung des Schülers anzuknüpfen, auf seinen bereits erworbenen Kenntnissen weiter zu bauen. In diesem Sinne vergleicht man mit Glauning[2] das deutsche „Es ist kein Fertigwerden mit ihm" mit Englisch *there is no disputing with him.* Zu *mourir de la plus belle mort* gesellt sich als grammatisches Analogon 'eines natürlichen Todes sterben'! „Einige deiner Geliebten werden des Todes sterben:" (Klopstock.) Das frz. *un petit chose* erklärt sich aus der unserem 'Dingsda' ähnlichen Verwendung von *chose.*[3] Bei den frz. Femininabildungen *comtessé, princesse*[4] vgl. auch italienisch: *contessa, principessa* drängt sich auch die Parallele mit den griechischen Feminina mit der Endung *-ισσα* auf, wie *βασίλισσα*, die in spätgriechischer Zeit besonders häufig begegnet und durch das Lateinische den romanischen Sprachen zugeführt wurde.[5] Lehrreich ist für die Wortbilduug die Gegenüberstellung von *nothing* — *ne rien, nichts:* mhd. *ni wihtes.*[6] Die englische Steigerung

[1]) *Der Unterricht und die eigene Erfahrung der Zöglinge* in *Pädagogische Vorträge* 5. Aufl., S. 52 ff.

[2]) Glauning, *Englischer Unterricht.* 2. Aufl., S. 54.

[3]) So Suchier in Gröbers *Grundriss.* 2. Aufl., S. 815.

[4]) Dieser frz. Endung *-esse* entspricht wiederum die namentlich in Niederdeutschland vorkommende Endung auf *sche*; bei weiblichen Personalbezeichnungen: Meistersche, Nachbarsche (Meisterin, Nachbarin). Siehe Weise, *Unsere Mundarten.* 1910. S 104.

[5]) Stolz, *Geschichte der lateinischen Sprache.* 1910. S. 59 und Herzog, *Hist. Sprachlehre des Neufranzösischen.* S. 172.

[6]) Jung, *In welchem Umfange lässt sich die historische Grammatik im englischen Unterricht verwerten? Zeitschr. für franz. und engl Unterricht* 15, 176.



deutet teils auf das Gemeinsame mit den anderen germanischen Sprachen hin: *strong, stronger, strongest*; schwedisch: *stark, starkare, starkast*; flämisch:[1]) *sterk, sterker, sterkst*, teils verweist sie auf die romanische Bildung. Ist dem Schüler im Lateinunterricht in Quarta der Umgang mit den unpersönlichen Verben vertraut geworden, dann werden wir in Untertertia der erstmalig im Griechischen geforderten Uebersetzung von: 'Es wurde den Soldaten befohlen' zunächst die lateinische Uebertragung vorangehen lassen. Nach *milites iussi sunt* wird der Schüler auch leicht *οἱ στρατιῶται ἐκελεύσθησαν* bilden können. In U II knüpfen wir bei dem gleichen Kapitel im Französischen an das in IV und U III Gelernte an. So werden die schwierigsten Berge erklommen, und der Schüler sieht im französischen *j'ai chaud, L'Italie manque de la houille*, dem gefürchteten *j'ai réussi, je me suis avisé* alte Bekannte, deren Gewohnheiten er schon lange kennt. Kommen schliesslich in O II noch die unpersönlichen Verba in englischer Gewandung hinzu, so vervollständigt sich das von IV gezeichnete Bild, und *I am warm, I am glad, I wonder, I want, I succeed, I am afraid* schliessen sich ohne Reibung ihren Schicksalsgefährten an!

Souveräne Beherrschung des Stoffes, Weitung des Blicks, Steigerung der geistigen Elastizität dürften diese Vergleichungen begründen helfen.

Bisweilen liefert dieser grammatische Aufbau auch treffliche Gedächtnisstützen. Die Zahl der den Akkusativ fordernden Verba im Lateinischen ist durch ein Produkt mehr oder minder poetischer Art dem Schüler in Quarta fest eingehämmert worden. Wie waren einmal die Obertertianer eines Realgymnasiums erstaunt, als ich in einer Vertretungsstunde bei der Durchnahme der im Französischen den Akkusativ fordernden Verba das alte Sprüchlein zitierte:

iuvo wie auch *adiuvo*,
deficio, *effugio*,
sequor, sector, imitor,
adulor, aequo, aemulor,

[1]) Freilich ist im Flämischen die Umschreibung mit *meer, meest*, meist gestattet, wenn sie der Wohlklang empfiehlt. Auch die neugriechische Komparation entspricht teils der romanischen Art insofern, als sich neben der Steigerungsweise mit -τερος die mit πιο 'mehr' bei bestimmten Adjektiven findet. Vgl. Thumb, *Grammatik der neugriechi-schen Volkssprache.* 1915. S. 32.

als ich weiter durch die Schüler vergleichend feststellen liess, welche Verba davon noch im Französischen sich mit dem Akkusativ verbinden. So ergaben sich für das Französische drei Gruppen gewissermassen in drei Geschichtsbildern:

1. Verba, die auch schon im Lateinischen den Akkusativ regierten: *suivre* : *sequi; fuir* : *fugere; imiter* : *imitari.*

2. Verba, die einen Ersatz für die verloren gegangenen lateinischen Wörter bilden: *adulari* : *flatter*; *adiuvare* (noch im spanischen *ayudar* mit Akkusativ fortlebend) : *aider (assister, secourir).*

3. Verba, deren Rektion das Französische abweichend von seiner *mère-langue* geregelt hat, wie *menacer, affronter, croire* u. a.

Auch im Englischen wird die Fülle der hierher gehörenden Verba durch die historische Gruppierung sich leichter dem Gedächtnis einprägen. Mit Berücksichtigung des Lateinischen und Französischen ergeben sich da:

1. *follow* (Ersatz für *suivre*), *imitate, flee* in gewissen Verbindungen wie *flee the question*, sonst *from.*
2. *flatter, aid (assist, help).*
3. Die französischen Verba: *serve, brave, believe* etc.
4. Die neuhinzuzulernenden englischen wie *resist*, *tell, approach* etc.

Der Schüler sieht so, wie sich jeder neue Typ auf dem vorhergehenden aufbaut. Er wird bei jedem neuen Typ das wirklich Neue herausschälen und dieses dann um so besser festhalten können, je geringer sein Umfang geworden ist.

Bei Wiederholungen wird man sich gern dieser Vergleichungen bedienen. Reihen wie: *adiuvare* — *aider* — *to aid* — *ὠφελεῖν* werfen ein Licht auf ein Gemeinsames in vier Sprachen, und dieses Gemeinsame wird durch die gehäufte Gegenüberstellung besonders betont. Der vergleichende Grammatiker wird bei passender Gelegenheit stets Brücken zwischen alten und neuen Sprachen schlagen. So erklärt er gern: Die Consecutio temporum des Lateinischen fordert nach einem Präsens das Präsens und die mit dem Präsens *j'ai* gebildete Zeit, d. i. das Perfekt. In der griechischen und in der französischen Stunde werde ich mit Freude auf die Parallele hinweisen: *πᾶσα πόλις* : *toute ville, πᾶσα ἡ πόλις* : *toute la ville, πᾶσαι αἱ πόλεις* : *toutes les villes.* Lehre ich *craindre que . . **ne**,* dann werde ich auch auf die von uns abweichende Hinzufügung von *μή* nach

ἀπαγορεύω aufmerksam machen. Schreiben die Schüler immer wieder *je craints, touts*, dann greife ich auf den Dentalausfall vor σ im Griechischen zurück: *ἀσπίδσιν* wird *ἀσπίσιν*, so *craints* : *crains*, sage auch noch, dass das *d* als Gleitlaut nur im Infinitiv berechtigt ist; *θαυμάτσω* : *θαυμάσω*, so auch *touts* : *tous*. Ganz vereinzelt darf man wohl auch besonders bemerkenswerte Parallelen aus den andern romanischen Sprachen, besonders dem Spanischen und Italienischen heranziehen, schon um dem Schüler zeitweilig einen Einblick in das den romanischen Sprachen Gemeinsame zu gewähren. Eine Gegenüberstellung etwa von *dis que oui* : spanisch *di que si*; *sequi suum consilium* : spanisch *seguir su consejo, croire les apparences* : spanisch *creer las apariencias*; *vin blanc* : spanisch *vino blanco* : italienisch *vino bianco*; *quinze jours* : italienisch *quindici giorni*; *la noire ingratitude* : spanisch *la negra ingratitud*; *la langue italienne* : italienisch *la lingua italiana* kann lautlich und grammatisch den Schüler interessieren. Habe ich den Quartaner lernen lassen: Vor Femininen mit beginnendem Vokal steht für *ma* ein *mon (mon amie)*,[1]) so darf ich wohl einen Primaner bei Gelegenheit eines Verstosses gegen diese Regel auf folgende interessante Parallele im Spanischen hinweisen, die einem sieben Jahre lateinisch geschulten Primaner leicht klar zu machen sein wird: Die spanischen Wörter auf a sind natürlich weiblich wie im Lateinischen, z. B. *la* (aus lat. *illa*) *casa*, aber vor diese Feminina, die mit Vokal beginnen, setzt der Spanier (genau wie der Franzose beim Possessiv das Maskulinum) die maskuline Form: *el* (aus lat. *ille*) *ala, el alma, el arpa*. Freilich werden solche Ausblicke doch nur selten erfolgen dürfen, da sonst durch Zersplitterung die Einheitlichkeit des Unterrichts gefährdet werden könnte. Ueberhaupt gilt für das Kapitel der Vergleichung

[1]) Vgl. dazu altprovenzalisch *m'arma (de mi)*: meine Seele. Noch bei Rabelais Prol. 4 *m'armes*: meiner Seel. Siehe Schultz-Gora, *Altprov. Elementarbuch*. 2. Aufl. S. 122. Zu *mon amie* vgl. altfz. *ma mie, faire des mamours à qqn.*: jemandem schön tun. Beispiele, in denen sich die letzten Spuren der im Altfz. üblichen Elision von a bei *ma, ta, sa* erhalten haben; *ma mie* ist Verkennung des Pronomens: *m'amie* wie Aehnliches ja auch beim Artikel öfters vorkommt. afz *l'once* (zu *λύγξ*, ital. *lonza*), *La Pouille* statt *l'Apouille*, *l'azür* (pers. *lasvard*). Anders *lierre* statt *l'ierre* : *hedera*, *lendemain* statt *l'endemain* : *in de mane, Lisle* statt *L'isle* : *insula*. Siehe Meyer-Lübke, *Hist. Gram. d. fz. Sprache*. 1908, S. 195. Schwan-Behrens, *Gram. d. Altfranzösischen*. 10. Aufl. S. 14, 15.

der Sprachen untereinander das *μηδὲν ἄγαν*. Aber als Mittel, den grammatischen Unterricht zu vertiefen und zu beleben, wird auch diese Art der Vergleichung gepflegt werden können.

V. Scharfe Betonung der Gegensätzlichkeit in den Sprachen.

Die Forderung nach klarer Herausarbeitung besonders bemerkenswerter Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen wurzelt in einem doppelten Wunsch, in dem nach klarerer Erkenntnis der Eigenart einer Sprache und in dem nach Vermeidung von Verstössen gegen ihre grammatischen Gesetze. Der erste zielt letzten Endes auf ästhetische Werte ab, der zweite hat eine negative Richtung, er will vorbeugen, warnen. Ein Oberrealschüler lernt von Sexta an die immer wieder mündlich und schriftlich geübte Stellung des Pronomens vor dem ersten Verbum. In U III fordert das Englische plötzlich die Stellung des Fürworts nach dem Tätigkeitswort, wohl eine der reichlichsten Fehlerquellen nicht nur für den Tertianer. Hier muss eine vergleichende Gegenüberstellung die Gegensätzlichkeit in den Sprachen anschaulich entwickeln. Ich habe sie mit schönem Erfolge meinen Tertianern an der Tafel folgendermassen veranschaulicht:

	1. 2. 3.
Französisch:	je **l'**ai gagné.
	2. 1. 3.
Deutsch:	ich habe **ihn** gewonnen.
	2. 3. 1.
Englisch:	I have won **him**.

Hier sieht der Schüler deutlich den Unterschied in den drei Sprachen, und diese sinnfällige Darstellung ist in diesem Falle durchaus erforderlich. Der Schüler hatte ja durch dreijährige Uebung die Gedankenverbindung immer mehr gefestigt: In der Fremdsprache (das war für ihn bislang das Französische schlechthin) steht das Pronomen vor dem Verbum. Mit psychologischer Notwendigkeit stellt sich diese Assoziation auch bei der neuen Fremdsprache ein. Da muss bei dem Schüler durch Wort und Anschauung diese Assoziation von dem neuen Idiom möglichst scharf losgelöst werden. Nur so erreichen wir schnell und sicher die Vermeidung des Fehlers — durch Stiftung einer neuen Gedankenverbindung, die gekennzeichnet wird durch ein 'in der neuen Fremdsprache, dem Englischen, ist es ganz anders'. In der Schreibung macht sich ebenfalls der Bann der früher

gelernten Fremdsprache häufig unliebsam geltend. Auch hier wird die ständige Vergleichung bald Wandel schaffen: *l'armée française* : *the French army*, ***ennemis*** : ***enemies***, *bataille* : ***battle***, *adresse* : ***address***, *agréable* : ***agreeable***, *attaquer* : *attack*, *prisonnier* : *prisoner*.

Gewisse fremdsprachliche Verben, Adjektive etc. leiden infolge ihres Anklanges an die Muttersprache geradezu unter einem tragischen Geschick, — immer verwechselt zu werden. Da werden denn bestimmte Reihen nicht oft genug einander gegenübergestellt werden können, im Englischen etwa *become* : werden, bekommen : *get*; *travel* : reisen, arbeiten : *work*. *brought* : brachte, brauchte : *wanted*; *lain* : gelegen, gelegt : *laid*; *fly* : fliegen, fliehen : *flee*; *who* : wer, wo : *where*; *for* : denn, dann : *then*; *also* : auch, also : *then*; *small* : klein, schmal : *narrow*.

Dass Vergleichungen ästhetisch ausgemünzt und zur Bewertung der Eigenart einer Sprache herangezogen werden können, mag leicht an irgendeinem Ausschnitt aus mehreren Idiomen dargetan werden, etwa an einer Art der Wortzusammensetzung. Elster — als einer unter vielen — hat in seinen *Prinzipien der Literaturwissenschaft* unter dem Kapitel *Die synthetische Apperzeption*[1]) den stilistischen Wert der Wortzusammensetzungen untersucht. Er rühmt ihnen nach, dass durch sie eine Bereicherung und Verdichtung der Vorstellung eintritt. Unser grosser Sprachmeister Grimm geht gleichfalls ihrem ästhetischen Werte nach und bezeichnet in dem Falle „die Komposition als schön und vorteilhaft, wenn zwei verschiedene Begriffe kühn gleichsam in ein Bild gebracht werden.“[2]) Deshalb preist er unser ‘himmelblau’ oder ‘engelrein’ gegenüber französisch *bleu comme le ciel* oder *pur comme un ange*. Keine andere Sprache kann sich im Reichtum solcher sprachlicher Neuschaffungen mit unserer Muttersprache messen,[3]) keine andere kann Zusammensetzungen bilden wie ‘Feuertätigkeit, Marschleistungen, Verzichts-

---

[1]) Elster, *Prinzipien der Literaturwissenschaft*. Bd. II, S. 173. Vgl. auch Paul, *Prinzipien der Sprachgeschichte*. 1909. S. 325 ff. Besonders Dittrich, *Die Probleme der Sprachpsychologie*. 1913. S. 108 ff.

[2]) J. Grimm, *Ueber das Pedantische*. Nach R. M. Meyer, *Deutsche Stilistik*. S. 12.

[3]) Abgesehen vom Russischen, das in der Wortbildungsfähigkeit unserer Muttersprache nicht nachsteht. Siehe Friedrich Stehlich, *Die Sprache in ihrer Beziehung zum Nationalcharakter*. Progr. S. 26.

frieden, U-Bootfalle, Hilfsdienstpflicht'. Neben der deutschen Sprache kann nur noch die griechische auf den Plan zu treten wagen. Auch sie ist „grossartig in der Zusammensetzung der Wörter; wie gefügig sie hierin ist, sieht man am besten aus den Wortverbindungen eines Aristophanes."[1]) Ich möchte noch hinzufügen, auch aus denen des sprachschöpferischen Aeschylus. Im Englischen ist die Möglichkeit der Wortverbindung ohne Kasusbezeichnung[2]) schon recht beschränkt und so schwer durch feste Linien zu umgrenzen, dass dieses Kapitel zu den Schmerzenskindern in jeder englischen Grammatik gehört. Man würde z. B. eine Uebersetzung von 'Friedensfalle' mit *peace trap* nicht leichten Herzens wagen, wenn man nicht vorher die Verbindung gelesen hätte. Von der Unbeholfenheit der lateinischen Sprache in der Wortzusammensetzung vollends weiss schon Lukrez ein Liedlein zu singen.

> Nunc et Anaxagorae scrutemur homoeomeriam
> quam Grai memorant nec nostra dicere lingua
> concedit nobis patrii sermonis egestas.[3])

Der Römer war so gezwungen, griechische Wortformen zu borgen oder Umschreibungen zu wählen.[4]) Die romanischen Sprachen sind in ihrer Kompositionsfähigkeit durchaus nicht günstiger gestellt. Kriegsziel : *but de guerre,* Verteidigungsmittel : *moyen de défense*; Handstreich : *coup de main*; Landzunge : *langue de terre*; Adamsapfel : *pomme d'Adam* legen Zeugnis für diesen Mangel im Französischen ab.

Neben dem eben etwas länger ausgeführten Beispiel, das so recht den Unterschied zwischen den einzelnen Sprachen beleuchtet, werden sich bei Gelegenheit andere Unterlagen für die Erkenntnis der Eigenart und die ästhetische Beurteilung der einzelnen Idiome darbieten. Beispielsweise könnten einmal die interessante Verwendung und Geschmeidigkeit des Adverbiums in den verschiedenen Sprachen, ein andermal das Genus (Schiffsnamen im Englischen, Bäume im Lateinischen weiblich; dafür

---

[1]) Stöcklein, *Zusammenhang zwischen Sprache u. Volkscharakter. Blätter für das bayr. Gymnasialwesen.* Bd. 30. S. 344.

[2]) Bei Shakespeare begegnen noch mehrfach Eigennamen vor Gattungsworten ohne Kasuszeichen im Genetiv. *Rome gates, Tiber banks, Corioli walls, Lethe wharf.* Siehe Franz, *Shakespeare-Grammatik.* 2. Aufl S. 190.

[3]) Lucretius, *De rerum natura.* Ed. Brieger I, 830, S. 23.

[4]) Weise, *Charakteristik der lateinischen Sprache.* 4. Aufl., S. 5 u. 6.

den Grund aufsuchen!), ein andermal die Rektion eines bestimmten Verbums, die dass-Sätze, der Artikel, die Komparation oder die Kasusbildung verglichen werden. So manche einzigartige Spracherscheinung wird erst durch die Vergleichung in die gebührende *splendid isolation* gerückt werden können, beispielsweise die Tatsache, dass das Englische einen durch keinen Suffix gekennzeichneten Kasus besitzt, der den Angeredeten, das Subjekt, das direkte und das indirekte Objekt bezeichnet: *John! that man gave your brother a book.*[1])

Dem Schüler, der sich jahrelang mit der Grammatik fremder Völker abgemüht hat, dürfen doch wohl mit voller Berechtigung manchmal die grossen Linien aufgezeigt werden, die die einzelnen Sprachen in diesem oder jenem grammatischen Kapitel trennen oder verbinden. Je öfter an den einzelnen Teilen der Sprachkörper gewissermassen Querschnitte vorgenommen werden, um so tiefer wird der Schüler in das Innere der Sprache zu blicken lernen. Er wird inne werden, dass eine solche weitschauende Betrachtungsweise oft Probleme höchst reizvoller Natur erschliesst.

(Schluss folgt.)

Düsseldorf. August Knoch.

---

[1]) Nach Delbrück, *Grundfragen der Sprachforschung.* 1901, S. 45.

Mitteilungen.

Zu Shakespeares Gedächtnis. V.

Ein Ueberblick über die wichtigsten Schriften zu seinem dreihundertjährigen Todestage.[1])

In der Reihe der Völker, die beim Shakespeare-Gedenkjahre 1916 dem grossen Dichter ihre Huldigung dargebracht haben, kommt wegen des Wertes ihrer Leistungen auch Schweden und Holland eine besondere Ehrenstellung zu.

Hatte sich eine Anzahl schwedischer, dänischer und norwegischer Gelehrter bereits in dem schönen Shakespeareheft der skandinavischen Literaturzeitschrift *Edda* zu gemeinsamer Arbeit zusammengefunden, um die Shakespeareforschung zu fördern (vgl. meinen Bericht *Zeitschrift* 15, 437 ff.), so erschien etwas später auch einer der bewährtesten Meister schwedischer Literaturwissenschaft mit einem hervorragenden zweibändigen Werke auf dem Platze:

Henrick Schück, Shakspere och hans tid, Stockholm, Hugo Gebers Förlag, 1916. 2 Teile, VIII+412 u. 408 S. (Preis je 9 Kr., gebd. 12 Kr.).

Schück war schon 1883 mit einem Buche *William Shakspere, Hans lif och värksamhet* hervorgetreten, und er hat seither mehrfach in akademischen Vorlesungen und Einzelarbeiten Beiträge zur Shakespeareforschung geliefert. Mit seinem neuen Werke schenkt er nun seinen Landsleuten eine glänzende, umfassende Darstellung des Dichters und seiner Zeit, die meines Wissens in Schweden nicht ihresgleichen hat. Man merkt es fast jeder Seite dieser mächtigen Leistung an, dass eine starke, eigenartige, reife Persönlichkeit, ein Meister des Wortes, ein trefflicher Kenner und ein kritischer Kopf ihr Schöpfer ist. Am nächsten scheint sie mir ihrer gesamten Anlage nach dem Werke des Amerikaners H. W. Mabie, *W. Shakespeare, Poet, Dramatist, and Man* (New York 1900) und dem *Shakespeare* unseres M. J. Wolff (3. Aufl. München 1913) zu stehen; doch soll

[1]) Vgl. *Zeitschrift* 15 (1916), 433 ff., 16 (1917) 33 ff., 184 ff., 351 ff.



mit diesem entfernten Vergleich nicht etwa eine Abhängigkeit von diesen angedeutet sein.

Es ist nicht meine Absicht, hier eine ausführliche kritische Würdigung im einzelnen zu geben, sondern ich will mich mit einem allgemeinen Ueberblick begnügen.[1] Da fällt denn zunächst im Vergleich mit anderen Shakespearewerken die ausserordentlich gründliche und farbenreiche kultur- und literaturgeschichtliche Einleitung wohltuend auf. Von den rund 800 Seiten des Gesamtumfanges sind ihr nicht weniger als 287, also über ein Drittel gewidmet. Das ist aber nur ein Vorzug. Denn wenn irgendwo in der Literaturgeschichte, so gilt für Shakespeare und seine Zeit der Satz, dass ein wirkliches Verständnis nur dann möglich ist, wenn man die allgemeinen Verhältnisse des Landes, des Volkes und seiner geistigen Kultur gründlich kennt. Und solche Kenntnisse verschafft Schück seinen Lesern aufs beste und in anschaulichster Weise. Nachdem er kurz den politischen und wirtschaftlichen Zustand Englands während der beiden letzten Jahrzehnte des 16. Jahrhunderts geschildert hat, führt er uns in einer Reihe prächtig gelungener, eindrucksvoll gezeichneter uud durch eine Fülle von treffenden Einzelzügen belebter Bilder durch das London jener Jahre und beschreibt dabei in höchst lebendiger Weise die Stadt und ihre Bewohner, ihr Leben und Treiben, Sitten und Bräuche, Tracht und Gesellschaft. Dann wendet er sich zur Schilderung des geistigen Lebens. Er zeigt, welche bedeutende Rolle die ausländischen Literaturen, die spanische, deutsche, italienische und französische, spielten, um dann zu einer übersichtlichen Charakteristik des englischen Humanismus überzugehen. Hier dringt die Darstellung bereits mehr ins Einzelne, Wyatt und Surrey, Lilly und Spenser werden näher gewürdigt.

Die Behandlung des elisabethanischen D r a m a s und seiner Entwicklung ist sodann einer der Glanzpunkte des Buches. Ist seine Geschichte bis zum Auftreten Marlowes nur kurz umrissen, so wird die Zeit von diesem an bis zu den Anfängen Shakespeares um so eingehender bedacht. Insbesondere wird dem Dichter des *Faust* eine ganz ausgezeichnete Würdigung zuteil. Nicht minder ausführlich werden wir mit dem Stande der Schauspieler und dem Theaterwesen bekannt gemacht und zwar, wie auch sonst, unter Verwertung der neuesten Forschungsergebnisse. Ein weiterer Abschnitt schildert das Buchhändlerwesen jener Zeit und geht dabei bereits auf die äusseren Schicksale der Shakespearedrucke ein, und

[1] Ich verweise jedoch auf die kritische Anzeige des Buches von Sverker Ek in der *Edda* 7 (1917) S. 351—56, in der freilich auch nur einige wenige Punkte herausgehoben werden.



ein paar kurze Seiten mit der Ueberschrift *Die Shakespeareforschung* bildet den Abschluss dieser Einleitung. Dieser Abschnitt ist der einzige in dem Buche, der enttäuscht; denn er hält nicht, was er verspricht. Von einer Uebersicht auch nur über die wichtigsten Tatsachen der Shakespeareforschung ist darin nicht die Rede, sondern nur von einigen englischen Schriftstellern, die sich mit dem Dichter beschäftigt haben, von Meres, Rowe, Collier, Halliwell und Wallace sowie von dem Versuche, die Metrik als Kriterium zur Feststellung der Entstehungszeit der Werke zu benutzen.

Dann erst beginnt die eigentliche Geschichte Shakespeares. Der Schluss des ersten Bandes umfasst nur die Jugend, die erste Zeit in London und von den Werken die frühesten Dramen *(Heinrich VI., Die Zähmung der Widerspenstigen, Titus Andronikus)*, die Epen und die Sonette. Der ganze zweite Band gilt dann dem weiteren Leben und Wirken des Dichters von *Richard III.* ab. Die Darstellung schliesst sich an die Dramen an, die im allgemeinen nach der bekannten Reihenfolge besprochen werden. Die Zeit der Entstehung, des Druckes und der Aufführung, erforderlichenfalls die Verfasserfrage, Inhalt, Quellen und weitere Geschichte werden behandelt, immer lebhaft und geistvoll, anregend und unter Anführung zahlreicher Proben, meist in schwedischer Uebersetzung, nur vereinzelt im englischen Urtext. Der psychologischen Charakterbetrachtung ist erheblicher, der ästhetischen Würdigung verhältnismässig geringerer Raum gewidmet, die Lebensgeschichte des Dichters wird bei gegebener Gelegenheit weitergeführt und zwar unter starker Betonung des weniger tatsächlich Feststehenden; wo es sich nur um Vermutungen handelt, wird dies immer klar ausgesprochen. Die grossen Meisterwerke, unter ihnen wieder der *Hamlet*, sind natürlich am ausführlichsten bedacht, wennschon die Behandlung nicht durchweg ganz gleichmässig ist. Dabei beschränkt sich Schück aber keineswegs bloss auf die Wiedergabe des allgemein Anerkannten, sondern zu vielen zweifelhaften Fragen nimmt er auch persönlich entscheidende Stellung so etwa, um nur einiges anzudeuten, bei dem mit am heissesten umstrittenen Stück *Troilus und Cressida,* das er zu den frühesten Jugenddramen rechnet, beim *Titus,* bei den Sonetten, bei seiner sehr freundlichen Beurteilung des Falstaff, bei seiner ausserordentlichen Hochschätzung des *Sommernachtstraumes,* bei der schönen Würdigung des *Sturmes* und in vielen andern Fällen, und wenn ihm auch nicht alle Leser in allen Punkten bedingungslos folgen werden, so wird doch auch kaum einer ohne irgendwelche wertvolle Anregung bleiben.

Das Schlusskapitel erzählt von den letzten Jahren des Dichters, seinem Tode und dem Testamente; es streift mit nur wenigen

streng abweisenden Worten die Shakespeare-Baconfrage und endet mit einer prächtigen, zusammenfassenden Gesamtcharakteristik.

Gut und gediegen wie der Inhalt ist auch die äussere Ausstattung des schönen Werkes. Druck und Papier sind vorzüglich, zahlreiche, meist sehr gut gelungene Abbildungen beleben und zieren den Text.

Nur etwas fällt dem deutschen Leser auf: der völlige Mangel irgendwelcher Quellen- und Literaturangaben. Bei uns wäre ein derartig gründliches Buch ohne solche nicht denkbar, und wenn auch zuzugeben ist, dass unsere Neigung zu mehr oder weniger gelehrten „Anmerkungen“ mitunter manchem lästig und störend erscheint, so muss ich doch gestehen, dass ich bei einem solchen Werke ihr Fehlen als einen Nachteil empfinde. Denn Literaturangaben sind doch in erster Reihe nicht dazu da, um dem Kritiker die Nachprüfung und Stellungnahme zu erleichtern, sondern sie haben vor allem den Zweck, dem Leser die Anregung zu weiterer, tieferer Beschäftigung mit dem Stoffe zu ermöglichen. Auch dass ein Register fehlt, ist bedauerlich; wenn man an die Vorteile und Bequemlichkeit so vollkommener und reichhaltiger Register gewöhnt ist, wie sie unsere wissenschaftliche und volkstümliche Literatur allgemein verwendet — ich denke besonders an die neueren Klassikerausgaben bei Bong und Hesse und an die Biographien im Beckschen Verlage in München — so erscheint einem das hier nur vorhandene, ausführliche Inhaltsverzeichnis bloss als ein schwacher Ersatz. — Trotzdem aber gehört H. Schücks Werk mit zu den besten Erzeugnissen der Shakespeareliteratur überhaupt, und in Skandinavien dürfte ihm unbestritten der erste Platz gebühren.

* *
*

Die holländische Erinnerungsschrift von

Edward B. Koster, William Shakespeare, Gedenkboek 1616—1916, Derde druk. 's-Gravenhage, G. A. Kottmann, 1916 (167+7 S. Register, Pr. 1,50 fl., geb. 2 fl.)

ist zwar viel weniger umfassend, aber in ihrer Art auch eine gute und beachtenswerte Leistung. Der Verfasser ist ausserordentlich bescheiden. Er betont wiederholt und lebhaft, dass er kein zünftiger Shakespearephilologe, sondern nur ein Freund und Verehrer des Dichters sei, und doch hat er sich in seinem Vaterlande schon früher schöne Verdienste um ihn erworben; denn er hat nicht nur sechs grosse Dramen von ihm für die *Wereld-Bibliotheek* übersetzt, sondern auch schon früher zwei Bücher über ihn geschrieben: *Verhalen* (d. h. Erzählungen) *uit Shakespeare* nach dem Englischen von Th. Carter (Zutphen 1911) und *Uren* (d. h. Stunden) *met Shakespeare* (Baarn 1913). Er verrät überhaupt recht gute Kennt-

nisse, insbesondere der neueren, auch der deutschen Shakespeare-literatur.

Der Inhalt des Buches gliedert sich in fünf Kapitel. Das erste gibt einen kurzen Lebensabriss, das zweite berichtet über die wichtigsten Ausgaben und Uebersetzungen und über die Bühnengeschichte der Werke. Die beiden nächsten Abschnitte sind nach Bedeutung und Umfang der eigentliche Kern. Der dritte, *Leben, Bühne und Drama zur Zeit Shakespeares* (S. 29—91), bietet ähnlich wie Schücks Einleitung einen Ueberblick über den Kulturzustand des elisabethanischen England; aber hier tritt der Verfasser viel weniger als Schilderer selbst hervor, sondern er lässt sehr geschickt und eindrucksvoll fast ausschliesslich alte Quellen sprechen, sodass die Darstellung ausserordentlich lebensvoll wirkt. Nicht minder wichtig ist der vierte Abschnitt, die *Gedichte und Dramen* (S. 92—152). Nach einer kurzen Uebersicht über die zeitliche Reihenfolge der Werke im Anschlusse an die Einteilungen Dowdens und Ten Brinks bespricht er die einzelnen Dichtungen, die Epen und Sonette, Trauerspiele, Königsdramen, Lustspiele und romantischen Stücke, denen sich noch die zweifelhaften Dramen anschliessen. Die Behandlung ist auch ähnlich wie bei Schück, aber wiederum natürlich viel knapper; Entstehungszeit, Quellen und Inhalt werden erörtert, bei den grossen Meisterwerken verhältnismässig ausführlicher, bei den übrigen ganz kurz; wenigstens die neuere Literatur wird dabei immerhin reichlich berücksichtigt. Das fünfte Kapitel enthält eine ziemlich eingehende Geschichte und Kritik der Shakespeare-Baconbewegung, der der Verfasser vollkommen ablehnend gegenübersteht, und eine Aufzählung der bekanntesten Tondichtungen über Shakespearesche Stoffe. Eine zusammenfassende Gesamtcharakteristik bildet den Abschluss, ein Register erleichtert dem Leser das Aufsuchen von Einzelheiten.

Auch dieses Buch ist eine erfreuliche Erscheinung, einfach, aber gediegen und brauchbar. Holländische Beurteiler betonen, dass es für ihr Land einem wirklichen Bedürfnis entspreche, und es ist denkbar, dass auch deutsche Leser, die es in die Hand bekommen und der Sprache kundig sind, ab und zu einmal zu rascher Belehrung über die Einzeltatsachen, die nicht alle im Gedächtnis haften können, nach ihm greifen, obgleich uns eine ganze Anzahl ähnlich angelegter deutscher Werke zur Verfügung steht.

* * *

Es ist anzunehmen, dass diese beiden Bücher, das grosse Prachtwerk und das bescheidene Handbuch, jedes nach seinem Teile, dem grossen britischen Dichter in Schweden und Holland einen weiten Kreis neuer Freunde gewinnen, die Kenntnis von ihm

und das Verständnis seiner Werke um ein beträchtliches Stück fördern werden. Die deutsche Shakespearewissenschaft begrüsst die beiden stammverwandten Gelehrten und ihre Leistungen mit Freude und Achtung und wünscht ihren Bemühungen in dieser Hinsicht vollen Erfolg.

Breslau. H. Jantzen.

Lehrart vor und nach dem Kriege.

Die Lehrart vor dem Kriege bietet kein erfreuliches Bild. Die Unterrichtsweise der Volksschule lag im Banne der Herbart-Ziller-Stoyschen Ideen; es ist erschrecklich zu sagen, dass annähernd hundert Jahre lang kein wahrhaft grosser Gedanke mehr den Unterricht der Volksschule befruchtete. Nur Kleinarbeit im Sinne Herbarts wurde geleistet und seine Gedanken wurden so bis in die gleichgültigste Einzelheit ausgesponnen, dass von einer freischaffenden Lehrpersönlichkeit nicht mehr die Rede sein konnte. Wer nicht in diesem Strome schwamm, der galt nur als Halbwisser. Stolz nannte sich diese Lehrart „wissenschaftliche" Pädagogik; nicht etwa deshalb, weil in ihr zusammengefasst war, was die grössten Männer über Erziehung je ausgedacht hatten, sondern weil sie auf eine Seelenlehre aufgebaut war, die unantastbar schien. Schwer rang sich der Lehrerstand aus diesen Ketten zur persönlichen Freiheit durch. Wohl erkannte man bald, dass der Grund, auf den Herbart seine Erziehungslehre gestellt hatte, brüchig sei, und die Herbartsche Seelenlehre ward zum alten Eisen in die philosophische Rumpelkammer geworfen. Die Erziehungslehre wurde, obwohl nunmehr des wissenschaftlichen Hintergrundes beraubt, trotzdem aufrecht erhalten, vielleicht weil nirgends das Gesetz der Trägheit wirksamer ist als in der Unterrichtsweise. Mit eiserner Faust klopfte Dittes an den Herbartschen Bau, ohne ihn stürzen zu können. Das vermochte gegenüber dem Massendruck überhaupt nicht der Einzelne, selbst wenn er weisheitsvoll vom Himmel gefallen wäre. Der Gegendruck musste erst anschwellen, um die Fesseln zu lockern und dann zu brechen. Da und dort, dann mehr und mehr erscholl in Lehrerkreisen der Ruf nach Freiheit, nach Rückkehr zu selbständigem Denken und Handeln auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts der Volksschule.

Dieses Sehnen der Lehrerschaft ist in beredter und mannhafter Weise zusammengefasst in einem Werkchen, das anspruchslos gekommen ist und vielleicht auch unbemerkt von vielen wieder verschwinden wird; wir meinen Linde's *Persönlichkeitspädagogik* vom Jahre 1897,[1]) die im Ringen der Lehrer nach Freiheit stets einen Ehrenplatz

[1]) Linde, Ernst, *Persönlichkeits-Pädagogik,* Leipzig, 1897.

verdient. Linde wendet sich entschieden gegen den Satz, den man auszusprechen und zu wiederholen gewagt hatte, dass die Methode alles sei; die Methode ist ihm das „goldene Kalb", das die pädagogische Welt anbetet. Er schreibt die beachtenswerten Sätze: „Gebunden habt ihr uns lange genug mit euren Schablonen, nun sehet zu, dass ihr uns auch wieder frei macht!" — „Liebe Kollegen, lasst uns doch den Mut haben, auch im Unterrichte vor allem lebendige Menschen zu sein, anstatt wandelnde Lehrbücher und Präparationen." Mag das Büchlein zunächst noch von Herbartschem Wuste erdrückt werden, die darin niedergelegten Gedanken werden stets Leitsterne auf dem Wege zur Freiheit bilden. Von einer grossen Anzahl von Lehrern ist dieser Weg schon betreten und Herbartsche Schlagwörter erscheinen mehr und mehr als abgegriffene, minderwertige Münzen.

Immerhin kann man begreifen, wenn der Volksschullehrer gierig nach einem Halt sucht und zähe an einer bestimmten Lehrart festhält. Nicht jedem der Volksschullehrer ist es gegeben, seine eigenen Wege zu gehen und selbstdenkend seine Unterrichtsart auszugestalten. Er beginnt seine unterrichtliche Tätigkeit in einem Lebensalter, in dem die menschliche Denkkraft noch nicht auf der Höhe der Entwicklung angekommen ist und in dem die Oberlehrer erst auf der Hochschule in die strenge Schule des Denkens genommen werden. Der Volksschullehrer hat auch nicht die Muster praktischer Lehrbetätigung vor Augen wie der wissenschaftliche Lehrer, da ersterer sich lernend und lehrend immer im gleichen Kreise bewegt, wogegen letzterer die Lehrart der Volksschule, der gelehrten Schule und der Hochschule in ihren Vorteilen und Nachteilen sozusagen an eigenem Leibe und Geiste verspürt und damit schon mit einem Schatze praktischer Kenntnisse und Erfahrungen in das Lehramt tritt. Eine gewisse Gebundenheit im Lehrstande der Volksschule lässt sich deshalb immerhin begreifen; es muss aber von vornherein überraschen, wenn der wissenschaftliche Lehrer ihr verfällt und die Persönlichkeit durch die Schablone erdrückt wird. Und doch wurde dieser verhängnisvolle Weg betreten.

Auch an die gelehrten Schulen schlug die methodische Welle: man wollte nicht hinter der Volksschule zurückbleiben. Was dort als höchste Weisheit und als Heil der Unterrichtstätigkeit galt, wollte die gelehrte Schule sich nicht entgehen lassen. Da die einzelnen Lehrfächer aus eigener Kraft eine neue Lehrart nicht zu entwickeln vermochten und da auch nicht ein einheitliches Muster vorlag, wie es die Volksschule an Herbart besass, übernahm man unbesehen und kritiklos für den Volksschulunterricht berechnete Gedanken und presste in sie die Lehrart der gelehrten Schulen. Nach der Natur der Sache war es ausgeschlossen, dass diese Bewegung

tief gehen konnte; im allgemeinen trug an den gelehrten Schulen „Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor“. Aber einzelne Fächer, wie die Erdkunde, wurden tief aufgewühlt und besonders die neueren Sprachen wurden der Tummelplatz wüster Methodensucht.

Nicht als ob da durch eine überlegene Denk - und Schaffenskraft neue Wege geebnet worden wären — einem wahrhaft grossen Geiste zu folgen und seine Geistestat auszunutzen, wäre auch für Lehrer der gelehrten Schulen keine Schande — ; vielmehr bettelte man ratichianische, philanthropistische und herbartsche Ideen zusammen und aus diesen Trümmern klebte man etwas zusammen, das als neue Lehrart wirklich nur Schulmännern erscheinen konnte, die eine selige Unkenntnis in der Geschichte der Entwicklung des Unterrichtswesens auszeichnete. Ratichius hatte wegen seiner Grosssprechereien, denen er keine Taten folgen lassen konnte, ausser Landes fliehen müssen, den Philanthropisten mochte nach einem bekannten Ausspruch niemand mehr ein Kalb, geschweige denn einen Menschen zur Erziehung anvertrauen, vor Herbart flieht selbst die Volksschullehrerschaft. Neusprachliche Lehrer aber berückte man mit den Gedanken überspannter Männer und veralteter, überholter Richtungen. Diese „neue“ Lehrart lähmte in verhängnisvoller Weise das freie fortschrittliche Schaffen der neusprachlichen Lehrer und legte ihnen ein drückenderes Joch auf, als es je Herbart im Bereiche der Volksschule getan hatte. Grundlegende, auf den festen Felsen der unterrichtlichen Erfahrung von Jahrhunderten gestützte Erkenntnisse kamen ins Wanken. In den neusprachlichen Lehrmitteln erreichte die Verwirrung einen Grad, dass nach dem Kriege zu einem vollständigen Neuaufbau geschritten werden muss.

Wohl grollte es innerhalb der neusprachlichen Lehrerschaft und in einer Reihe von Abhandlungen wurde gegen die Vergewaltigung Stellung genommen; auch auf dem Gebiete der neueren Sprachen erscholl der Ruf nach Erlösung, nach Freiheit, nach „ruhigem, naivem Schaffen und Wirken“ (Wehrmann). Es half nichts; diese einzelnen Stimmen drangen der Geschlossenheit der Reformer gegenüber nicht durch. Ihre Lehrart hielt sich äusserlich, soviel innerlich auch abbröckelte. Der Sache der Freiheit musste ein neuer, mächtigerer Bundesgenosse erstehen und das war der Weltkrieg, der uns erst wieder mit deutschen Augen sehen lehrte und die fremde Brille uns gewaltsam aus dem Gesichte schlug. In diesem neuen Lichte die Ergebnisse der früheren freiheitlichen Bewegung vorzuführen, alles, was schon in freiheitlichem Sinne geschrieben war, durch dieses neue Licht zu klären, mit Eigenem zu mehren, war auf dem Gebiete der neueren Sprachen ebenso eine Notwendigkeit wie in der Volksschule Linde's Persönlichkeitspädagogik. Diese

notwendige Arbeit wurde in vorzüglicher Weise von Umbach in seiner Schrift *Ziele und Wege des Sprachunterrichts*[1]) geleistet, eine Schrift, die kürzlich erschienen ist und die Beachtung aller verdient, die der Berückung und Bevormundung satt sind und nach dem Kriege eine wahrhaft deutsche Lehrweise pflegen wollen.

Wie für Linde sind auch für Umbach die Lehrer nicht Maschinen; nicht die Schablone ist das Höchste, sondern aller Unterricht ist Persönlichkeitsunterricht. Deshalb muss Bewegungsfreiheit herrschen; mit einengenden Vorschriften kann man nie einen Unterricht in die Höhe heben, sondern nur schädigen. Der fremdsprachliche Unterricht darf nicht verknöchern, in ihm muss es Licht und Luft geben.

Umbach stellt sich aber nicht bloss grundsätzlich auf den Standpunkt der Freiheit der Lehrpersönlichkeit gegenüber der Zwangsjacke der Lehrart. Er geht weiter und weist nach, dass jenes Lehrverfahren, das die neusprachlichen Lehrer in Fesseln legte oder legen wollte, nach Ziel und Weg falsch und für deutsches Denken und für deutsche Sprache geradezu verderblich ist. Die Sprechübungen, die das Ziel der Reform bildeten, müssen, sagt er, unter allen Umständen beseitigt werden, da sie eine ernstliche Gefahr für vaterländische Erziehung sind. Was in diesem Zusammenhange Umbach darlegt, das sind goldene Worte, die jeder Lehrer der Fremdsprachen lesen und zur Richtschnur im Leben und besonders bei seiner unterrichtlichen Betätigung nehmen sollte. Dieser fremde Geist, so liebevoll gepflegt von der Reform, wirkt besonders vergiftend in den Mädchenschulen, also in den Stätten, in welchen unsere zukünftigen Mütter herangebildet werden. Was das für das Deutschtum bedeutet, kann jeder ermessen, der den Einfluss der Mutter auf Sprache und Sinnesart des neuen Geschlechtes würdigt. Dieser fremde Geist, der in den Sprechübungen waltet, bedingt jenes Weltbürgertum, jene völkische Verschwommenheit, die nirgends Achtung, sondern überall Missachtung einträgt und zu der sich nie ein Engländer verstehen würde. Die Sprechübungen sind eine Kraftverschwendung, einmal in dem Sinne, dass die Redefertigkeit nur von wenigen ausgenutzt werden kann, anderseits deshalb, weil wir sie bei gediegener Grundlage weit leichter und schneller im Auslande selbst als in der Schule erwerben. Die Redefertigkeit kann auch nicht mit Rücksicht auf Geldgewinn gerechtfertigt werden. Mit Recht betont Umbach, dass die Bildungsanstalten nicht Kaufleute, nicht Korrespondenten heranzubilden haben; wer diesem Ziele zustrebt, der gehe in Fach- oder Handelsschulen.

---

[1]) Umbach, Dr. E., *Ziele und Wege des Sprachunterrichts auf unseren höheren Schulen*, Leipzig, 1917.



Dem Gewinne darf überhaupt nie deutscher Sinn, deutsche Sprache geopfert werden. Es ist auch ein Wahn zu glauben, dass der Aufschwung unseres Handels Sprachkenntnissen zuzuschreiben wäre; billigere und preiswertere Lieferung, nicht Sprachkenntnisse geben den Ausschlag; die Engländer haben durch den ständigen und rücksichtlosen Gebrauch ihrer Muttersprache für sie und ihren Handel die Welt erobert. Die Ueberschätzung der Redefertigkeit ist nicht bloss aus diesen Gründen verfehlt; gerade sie hat den neusprachlichen Unterricht an den Rand des Verderbens gebracht, da man ihn ihretwegen aus den Bildungsanstalten überhaupt ausschliessen wollte.

Diesem vollkommen verfehlten reformerischen Ziele setzt nun Umbach mit Nachdruck die Geistesbildung auf Grund des Sprachunterrichts entgegen. Ihm sind die Sprachen zunächst das Mittel, die Geisteskräfte zu entwickeln, das Denken zu üben. Dieser Schärfung der Denkkraft dient gründliche grammatische Schulung und Uebung, sowie das Uebersetzen, während für die Bereicherung des Geistes mit wertvollem Inhalte die Kulturwerte der Völker in Betracht kommen, wenn sie denkend, nicht aber kritiklos übernommen werden.

Wie Umbach mutig und geradeausgehend, nicht nach zwei Seiten schielend, den methodischen Druck durch die Freiheit der Lehrpersönlichkeit zurückdrängt, so gewinnt er auch gegenüber der verflachenden Redefertigkeit in der Geistesbildung ein hohes und einheitliches Ziel des Unterrichts, ein Ziel, das die allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre nie aus den Augen verloren hat und das nur vorübergehend auf dem Gebiete der neueren Sprachen durch die Reform verdunkelt werden konnte. Schon da ragt Umbach über die neusprachliche Lehrart hinaus. Dadurch, dass er die Unterrichtsweise in den neueren Sprachen der allgemeinen Lehrkunst einheitlich einordnet, die neueren Sprachen aus ihrer Besonderung erlöst, hat er ganze Arbeit, nicht Stückwerk geleistet und die neueren Sprachen hinsichtlich Ziel und Lehrart auf festen, verlässigen Grund gestellt. Dieser weite Blick tritt überall hervor; man denke nur an seine innige Verschmelzung von Mutter- und Fremdsprache! Umbach kennzeichnet überall die Wege, auf denen er die Schüler zu seinem Unterrichtsziele, zu geistiger Höhe emporführen will. Wir können hier nur einige Punkte vorführen.

Wie Herbarts Lehrart allmählich nur mehr aus Liebe zur Lehrart bis ins kleinste ausgebaut wurde, der Schüler selbst aber immer mehr in den Hintergrund trat oder anders ausgedrückt, wie das lebensvolle Kind in das tote Gerippe der Lehrart gepresst wurde, so entstand auch eine weite Kluft zwischen neusprachlicher Lehrart und dem Schüler; wenn es nur methodisch war, ob's praktisch war,

darum kümmerte man sich nicht viel. Aus diesem Missverhältnis ergaben sich von selbst die schlechten Leistungen, über die man überall klagen hört. Erst unter der Herrschaft der neuen Methode erschallte, wie es in der *Oesterreichischen Zeitschrift für Realschulen* heisst, von Bielefeld bis Wien der Klageruf über den grossen Prozentsatz nicht genügender Arbeiten und über das oft genug betrübende und entmutigende Ergebnis des neusprachlichen Unterrichts. Hätte man die tatsächlichen Ergebnisse zum Prüfstein für die Beurteilung der neuen Lehrart genommen, so müsste sie längst im Unterrichtsbetriebe verboten sein. Aber man täuschte über die Leistungen der Schüler durch Aufputzen, Schaustellungen und geschickt ins Werk gesetzte eingedrillte Leistungen hinweg und auf diese Weise ist ein Zug der Unehrlichkeit in den Schulbetrieb gekommen, der einem ehrlichen Menschen die Freude am Lehrberuf vergällen könnte. Als echter Erzieher — und erziehen kann zur Mannhaftigkeit nur der, der selbst aufrecht steht und selbst Mann ist — tritt uns gerade da Umbach entgegen. Schonungslos legt er seine Finger in diese Wunde neusprachlichen Lehrbetriebs vor dem Kriege; er zeigt uns, wie man es macht, um Leistungen zu erzielen und wie wenig Geist oft hinter diesen Leistungen steckt. Wir erfahren, dass Schüler und Schülerinnen Stoffe geradezu auswendig lernen, damit sie Fragen über diesen Stoff beantworten können. Das wird dann als Redefertigkeit zur Schau gestellt und gebührlich bewundert. In anderem Zusammenhange sagt Umbach, dass Arbeiten erst in die Kladde gemacht, dann in der Schule vorgelesen und verbessert oder Fehler unterstrichen, und hierauf zu Hause ins Reinheft eingetragen werden — und auch das gilt dann als Leistung! Klassenarbeiten werden vorher so genau besprochen, dass auch Minderbegabte sie gedankenlos ganz oder fast fehlerfrei hinschreiben können. Solche Leistungen, die in dieser Weise aus dem Unterrichte „herauswachsen", wie ein verschämter Ausdruck aus der bayerischen Schulordnung lautet, sind weder geistbildend, noch geben sie über das wirkliche Wissen der Schüler Aufschluss. Aber die Lehrarten wollen glänzen und durch den Glanz oder durch den Schein berücken. So kommt man zu Ueberforderungen, denen mit Recht Umbach das Wort entgegenhält: Nicht die Masse machts, sondern die gründliche Durchbildung. Ehrlichkeit und Gründlichkeit, das sind zwei Hauptforderungen für den neusprachlichen Unterricht nach dem Kriege, und dass sie Umbach, die eine mannhaft, die andre schlicht, erhebt, das macht uns seine Schrift besonders teuer, das kennzeichnet ganz den deutschen Mann.

Von jeher haftete den neuen zugespitzten Lehrarten ein anderer Nachteil an, sagen wir kurz, das Liebkosen und Verhätscheln des Schülers und das Buhlen um die Gunst der Eltern, um bei

beiden lieb Kind zu sein. In Verbindung mit einer Seelenlehre nach dem Muster Ellen Key's ist man dahin gelangt, dass die Schulwelt auf den Knien vor der Hoheit des Kindes liegt und die Eltern haben den Lehrern, wie es Lezius auf einer Versammlung des evangelischen Kongresses ausdrückte, die Entschlossenheit „ausgeprügelt", so dass sie sich feige vor der öffentlichen Meinung unter Preisgabe ihrer Rechte verkriechen. Um nicht Anstoss zu erregen, macht man alles leicht, man spielt in der Schule, man lässt alles mitlaufen. Mit Recht hat in dieser Hinsicht schon 1900 Diels bei den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts in Berlin sich also geäussert: „Die letzten Jahre haben einen entschiedenen Rückschritt gebracht. Es ist überall viel zu leicht gemacht worden; es ist überall zu viel gespielt worden." In Bayern soll das Recht der Eltern auf die Schule auch dann, wenn ihre Söhne für eine wissenschaftliche Laufbahn sich nicht eignen, behauptet worden sein. Welche Verirrung und Verwirrung! Jeder Mittelschüler kostet dem Staat jährlich, ganz abgesehen von dem Grundkapital, das in den Schulgebäuden und ihren Einrichtungen steckt, etwa 400 Mark, von welcher Summe nur die Schüler, die in besseren Verhältnissen leben, durch Bezahlung des Schulgeldes etwa 50 Mark abtragen. 350 Mark zahlt der Staat. Der Staat? Der hat ja gar kein Geld, sondern er unterhält die Lehranstalten durch die Steuern, an denen die ärmste Witwe mitzahlt und Tausende und Tausende, welche die gelehrten Schulen nie in Anspruch nehmen, nie irgendwelchen Vorteil von ihnen ziehen. Warum ist der Staat trotzdem berechtigt, auch ihre Steuersummen zur Deckung der Kosten des Unterrichts heranzuziehen und zu verwenden? Deshalb und dann, weil und wenn die Schüler Gewähr bieten, dass sie im späteren Leben durch erhöhte Leistungen dem Staate und damit der Allgemeinheit ersetzen, was für sie früher aufgewendet wurde. Nur unter dieser Voraussetzung ist die Verwendung der Abgaben des Volkes für das Erziehungs- und Unterrichtswesen statthaft, in allen andern Fällen stellt sie ein Vergreifen am Volksvermögen oder ein Verschleudern desselben dar. Mögen Eltern, deren Söhne dem vom Staate festgelegten Unterrichtsgang nicht zu folgen vermögen, Anstalten auf ihre Kosten gründen und dort auf ihre Kosten sie unterrichten lassen; von den Staatsanstalten müssen sie abgeschüttelt werden, da die Allgemeinheit an ihren Studien kein Interesse hat und eine Förderung der Wissenschaft von ihnen nicht zu erwarten ist. Eine Scheidung der Geister ist unerlässlich und wenn eine Lehrart auftritt, wie die neusprachliche, bei der „die besten Schüler nicht immer die ersten sind", die also in dieser Hinsicht vollkommen versagt, so muss sie schon deshalb abgelehnt werden. Es ist erfreulich und beweist den Gedankenreichtum und die Viel-

seitigkeit des Umbachschen Buches, dass er auch zu dieser Frage sich äussert. Er wagt es offen auszusprechen, dass es an öffentlichen Schulen Schüler gibt, die nicht in eine höhere Schule gehören und dass der Lehrer nicht dazu da ist, solcher Faulpelze wegen stundenlang unnütze Arbeit zu verrichten. Die Säuberung unserer Schulen und wenn nötig die Verminderung derselben wird eine Hauptaufgabe nach dem Kriege sein. Naturvölker haben fast gar keine Schulen, gesunde, fortschrittliche Völker wenige, aber gute Schulen; erst in der Zeit der Ueberkultur und des Verfalles will alles „studieren", nicht aus Liebe zur Wissenschaft, sondern um ein bequemes Unterkommen zu finden.

Wenn Umbach die Schülerfrage berührt, so können wir von ihm ohne weiteres erwarten, dass er auch an der Lehrerfrage nicht achtungs- und teilnahmslos vorübergehe, zumal der Lehrer innigst mit dem neusprachlichen Reformbetriebe verflochten ist; auch in diesem Punkte wollen wir uns zum Schlusse der Umbachschen Führung anvertrauen. Die Ausbildung der Lehrarten und gerade in den neueren Sprachen geht ja nicht, wie man erwarten könnte, mit einer Entlastung des Lehrers Hand in Hand, sondern unter ihrer Herrschaft wurde ein Lehrer nach dem anderen „kaput" und Erfolge in ihr sind nicht selten mit dem Blute der Lehrer erkauft. Es muss überraschen, dass das Auge des Gesetzes sorgsam über die Belastung der Schüler wacht, der Lehrer aber in dieser Hinsicht noch vielfach vogelfrei dasteht. Wann ist je die tatsächliche Belastung des Lehrers vor dem Kriege einwandfrei festgestellt worden? Ergibt sie sich etwa aus der wöchentlichen Stundenzahl? Wir sind doch durch die Durchsicht der Schülerarbeiten ausser der Schulzeit in Anspruch genommen. Wir haben schriftliche Arbeiten, Berichte und zahlenmässige Zusammenstellungen zu liefern, die Arbeiten eines Klassenführers zu tragen. Wir sind in Anspruch genommen durch Elternabende, Besuchstunden für die Eltern, durch Aufsicht auf den Gängen, im Hof, in der Kirche, bei öffentlichen Feierlichkeiten, Klassenausflügen und Schulstrafen. Wir haben bei dienstlichen Besprechungen, Konferenzen u. dgl. anwesend zu sein; man halst uns „Bereitschaft", Aushilfe auf Aushilfe auf und lässt uns bei der vielgestaltigen körperlichen Ausbildung der Jugend mitwirken. Wer hat je diese Belastung verrechnet, welcher Direktor berichtet darüber an die vorgesetzte Behörde? Es herrscht ja vielfach die Meinung, der Lehrer müsse im Schulhandwerk auf- und untergehen. Der Lehrer hat aber doch ausser der Schule dringende Pflichten genug. Der Lehrer ist doch auch zunächst sich selbst der Nächste und hat zunächst für sein Wohl zu sorgen, da abgerackerte Lehrer auch im Unterrichte der rechten Frische entbehren, häufig in der Schule ganz versagen und früh-

zeitig ausser Dienst dem Staate oder vielmehr der Allgemeinheit zur Last fallen. Der Lehrer ist weiterhin meist auch Familienvater mit all seinen Sorgen und Verpflichtungen und er lernt vielleicht gerade im Familienkreise mehr für die Schule und ihre Bildungsaufgabe als in allen Vorlesungen über Erziehungswissenschaft und in allen praktischen Belehrungen der Seminarien. Er hat sich auch wissenschaftlich in seinem Fache weiterzubilden und stets mit den Errungenschaften auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts gleichen Schritt zu halten, wenn er nicht sein Leben lang als Stümper gelten will. Vor allem aber hat er die Beziehungen zum Leben in seinen vielseitigen Erscheinungen zu pflegen, damit er nicht selbst weltfremd weltfremde Geschöpfe heranziehe und die Schule den Zusammenhang mit den Mächten des Lebens und dem Volke verliere, so dass Volk und Schule verständnislos und fremd einander gegenüber stehen. Wer nun durch eine beträchtliche Stundenzahl Tag für Tag an die praktische Arbeit seines Berufes gefesselt ist, muss sich abseits der anderen Pflichten und Aufgaben stellen oder unter der Last zusammenbrechen. Wir müssen es Umbach danken, dass er in seiner Schrift nicht gleichgültig an dieser dringenden Frage der Zukunft vorübergeht, sondern auf eine weise Beschränkung des Pflichtstundenmasses dringt; mit Recht sieht er in ihr die Grundbedingung für die Weiterbildung und für die wissenschaftliche Arbeit der Lehrer des Sprachunterrichts.

Mit Linde haben wir Umbach zusammengestellt. In der Tat wenden sich beide gegen eine Vergewaltigung der Lehrer hinsichtlich des Lehrverfahrens und beide stellen dem Zwang der Lehrart die Freiheit der Lehrpersönlichkeit entgegen. Wenn es aber an den Neuaufbau geht, versagt leider Linde fast vollständig, ja er fällt selbst zum Teil in die methodischen Umtriebe zurück, während gerade da Umbach, wie schon die gegebenen Proben beweisen, zur vollen Höhe der Unterrichts- und Bildungskunst sich emporschwingt. Nicht bloss ringt er die Reform mit Beweisen nieder, er zeigt uns gleichzeitig Ziel und Weg des neuen fremdsprachlichen Unterrichts in vollendeter Weise. Ja, er bleibt nicht als beschränkter und einseitiger Fachmann innerhalb des Kreises der neueren Sprachen stehen; er schwingt sich zur allgemeinen Erziehungs- und Lehrkunst auf und ordnet ihr neusprachlichen Unterricht einheitlich ein, so dass wir ein Gefüge des gesamten sprachlichen Unterrichts entstehen sehen. Unser durch den Krieg geklärtes und gestärktes völkisches Empfinden muss die neusprachliche Reform als unhaltbar abweisen. Es ist unvermeidlich, dass vor allem die Lehrpläne für neuere Sprachen und mit ihnen die der sprachlichen Fächer überhaupt nach dem Kriege eine gründliche Umgestaltung erfahren und gründlich

von den Schlacken der Reform gereinigt werden. Umbachs Buch ist hierbei ein vorzüglicher Wegweiser ins neue Land der Unterrichts- und Bildungskunst, und nicht eher wird dieses Buch aus der Erörterung verschwinden können, bis nicht dessen Forderungen in den amtlichen Lehrplänen Verwirklichung gefunden haben. In gewissem Sinne konnte die Reformmethode als die Lehrart vor dem Kriege gelten, nach dem Kriege müssen Umbachs Forderungen verwirklicht werden, wenn wir ein wahrhaft deutsches Geschlecht heranbilden wollen.

Landshut i. Bayern. A. Hasl.

Hermann Conrad †.

Seit Beginn des Krieges sind eine Reihe hochverdienter Vertreter der englischen Philologie an deutschen Universitäten durch den Tod hinweggerafft worden: Jakob Schipper-Wien († 20. Januar 1915), Gregor Sarrazin-Breslau († 2. November 1915), Ernst Sieper-München († 6. Januar 1916), Karl D. Bülbring-Bonn († 23. März 1917), Emil Köppel-Strassburg († 8. Juni 1917), Felix Lindner-Rostock († 31. Juli 1917). Ihnen sind nun, und zwar an demselben Tage, dem 6. Juli 1917, zwei Gelehrte im Tode gefolgt die neben einer anstrengenden Berufsarbeit doch Zeit und Musse gefunden haben, an der Erforschung der englischen Literatur und ganz besonders Shakespeares erfolgreichen Anteil zu nehmen: Christian Eidam, der die erste Anregung zur Verbesserung der Schlegel-Tieckschen Shakespeareübersetzung gegeben und Hermann Conrad, der diese Verbesserung praktisch durchgeführt hat. Beide waren treue Freunde und eifrige Mitarbeiter unserer Zeitschrift. Es sei ihnen daher auch an dieser Stelle ein Wort des Gedenkens gewidmet.

Hermann Conrad wurde am 26. Dezember 1845 zu Elbing geboren, besuchte das Gymnasium seiner Vaterstadt und studierte von 1864—1867 zu Königsberg alte und neuere Sprachen. Darauf war er eine Zeitlang Erzieher im Hause des Grafen Bülow von Dennewitz zu Königsberg und seit dem Herbst 1869 Hilfslehrer an der Realschule zu Elbing. Er nahm dann an dem französischen Kriege von 1870/71 teil und fand nach seiner Rückkehr eine Anstellung an der Realschule zu Witten, später an der Realschule zu Barmen-Wupperfeld. Im Jahre 1874 wurde er Reserve-Offizier. Den Doktorgrad erwarb er sich in demselben Jahre an der Universität Rostock auf Grund seiner Dissertation *On Shakespere's Pronunciation.* Im Jahre 1888 wurde er an die Hauptkadettenanstalt zu Gross-Lichterfelde versetzt, an der er eine langjährige segensreiche Tätigkeit entfaltet hat. Nach seinem Uebertritt in den Ruhe-

stand (1910) behielt er seinen Wohnsitz in Gross-Lichterfelde bei und starb daselbst an Lungenentzündung am 6. Juli 1917.

Schon früh hat sich Conrad mit wissenschaftlichen Arbeiten aus dem Gebiete der englischen Literatur beschäftigt und namentlich die Shakespeareforschung, der auch das Thema seiner Dissertation entnommen war, bis an sein Lebensende durch zahlreiche verdienstvolle Arbeiten gefördert. Ich kann hier aus seiner umfangreichen wissenschaftlichen Tätigkeit nur das Wichtigste herausgreifen. Ein reichhaltiges, aber noch lange nicht vollständiges Verzeichnis der von Conrad veröffentlichen Bücher und Aufsätze gibt John Koch in seinem Nachruf auf Conrad (*Englische Studien* 51, 472—476).

Sehr gross ist die Zahl der Aufsätze, die Conrad im Laufe der Jahre zu den *Preussischen Jahrbüchern* beigesteuert hat, so z. B. über Shakespeares Sonette, über Robert Essex, den er für das Urbild Hamlets hielt, und die Essex-Familie, über Shakespeare und die Frauen, über Shakespeares Entwicklungsgang, über den Anfängerstil und Jugendstil Shakespeares, über Timon von Athen, über Troilus und Cressida (sein letzter Aufsatz, der erst nach seinem Tode veröffentlicht wurde), aber auch über Marlowe, Burns, Byron usw., ferner Besprechungen von Neuerscheinungen und Berichte über Aufführungen Shakespearescher Dramen. In diesen Aufsätzen, die sich nicht an Fachgenossen, sondern an ein weiteres Publikum wenden, zeigt Conrad ein grosses Geschick, durch klare und allgemeinverständliche Darstellung auch die grosse Masse der Gebildeten für Einzelfragen der englischen Literaturforschung zu interessieren.

Zahlreich sind auch die Aufsätze und Bücherbesprechungen, die Conrad in Fachzeitschriften, dem *Jahrbuch der Deutschen Shakespearegesellschaft*, der *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* und der *Germanisch-romanischen Monatschrift* veröffentlicht hat. Unter den Aufsätzen des *Shakespeare-Jahrbuchs* war einer der wichtigsten: *Metrische Untersuchungen zur Feststellung der Abfassungszeit von Shakespeares Dramen* (31, 318—353). Er versucht darin, nach eigener Methode durch genaue Beobachtung und statistische Feststellung der metrischen Besonderheiten die Aufeinanderfolge der Dramen Shakespeares zu bestimmen. Er hat diese Untersuchungen später auch auf das sprachlich-stilistische Gebiet ausgedehnt (vgl. z. B. *Eine neue Methode der chronologischen Shakespeare-Forschung, Germ.-rom. Monatsschrift* 1, 232 ff., 307 ff.) in der Absicht, auf Grund dieser metrisch-sprachlichen Feststellungen den geistigen Entwicklungsgang Shakespeares in einer neuen Biographie des Dichters eingehend zu schildern, und diesem Werke hat er insbesondere nach seinem Uebertritt in den Ruhe-



stand seine ganze Kraft gewidmet. Leider hat ihn der Tod gehindert, die letzte feilende Hand daran zu legen, doch liegt das Manuskript im wesentlichen fertig vor, und es ist zu hoffen, dass das Werk nach dem Kriege der Oeffentlichkeit wird übergeben werden können. Wir dürfen daraus neue wertvolle Aufschlüsse über Shakespeares geistigen Entwicklungsgang erwarten.

Weit über den Kreis der engeren Fachgenossen hinaus ist aber Conrads Name bekannt geworden und wird auch bei der Nachwelt bekannt bleiben durch seine Revision der Schlegel-Tieckschen Shakespeare-Uebersetzung, die er auf Veranlassung Oechelhäusers, des früheren Präsidenten der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft, unternahm. Frisch und freudig ging er an die Arbeit und brachte sie in erstaunlich kurzer Zeit zu einem glücklichen Abschluss. Conrads Revision der Schlegel-Tieckschen Skakespeare-Uebersetzung erschien im Jahre 1905 im Verlage der Deutschen Verlagsanstalt zu Stuttgart in einer fünfbändigen Ausgabe und zugleich auch in einer einbändigen Volksausgabe, die an Stelle der von Oechelhäuser früher herausgegebenen Volksausgabe der Schlegel-Tieckschen Uebersetzung getreten ist. Leider wollte, nachdem Oechelhäuser inzwischen verstorben war, der Vorstand der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft dieser revidierten Fassung seine Sanktion nicht geben, sondern die alte Schlegel-Tiecksche Uebersetzung unverändert weiter konservieren und es folgte nun ein längerer Streit, dessen Einzelheiten ich hier nicht nochmals aufzurollen brauche, da sie den Lesern unserer *Zeitschrift* durch frühere Artikel von Conrad, Eidam, Wülker usw. (s. Band 5—8) hinlänglich bekannt sind. Nur soviel sei hier gesagt, dass Conrad aus diesem Streite in Ehren hervorgegangen ist, während derselbe in der Entwicklungsgeschichte der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft sicherlich kein Ruhmesblatt bildet.

Heute wird wohl niemand mehr bestreiten, dass eine gründliche Durchsicht und Besserung der Schlegelschen und mehr noch der sog. Tieckschen, d. h. der von Dorothea Tieck und dem Grafen Baudissin herrührenden Uebersetzungen von Shakespeares Dramen eine unbedingte Notwendigkeit war. Man hätte höchstens daran zweifeln können, ob es vorteilhafter war, einem einzelnen die gesamte Arbeit zu übertragen oder sie auf mehrere unter der Leitung und Aufsicht eines Ausschusses Arbeitende zu verteilen. Letzteren Weg hat man in Ungarn eingeschlagen, aber dabei keine guten Erfahrungen gemacht. Unter den verschiedenen Mitarbeitern ist eine gleichmässige Arbeitsweise schwer zu erzielen; über Einzelfragen der Uebersetzung kann man nicht gut durch Stimmenmehrheit in einem Ausschusse entscheiden; so sind Unstimmigkeiten und Missstimmungen unausbleiblich und vor allem ist dieses

Verfahren der Beaufsichtigung und Ueberprüfung durch einen Ausschuss ausserordentlich zeitraubend. In Conrads Revision aber haben wir einen einheitlichen Plan und eine einheitliche Arbeitsweise; er besass eine gründliche philologische Schulung und die erforderliche formale Gewandtheit und Sprachbeherrschung. So konnte das Werk ungehemmt voranschreiten und zu grosser Vollkommenheit gedeihen. Natürlich hätte mancher manches anders gewünscht; soviel aber ist sicher, dass durch Conrads Revision ein erheblicher Fortschritt über Schlegel-Tieck hinaus erzielt wurde und dass die Dramen Shakespeares nunmehr nicht bloss für das lesende Publikum, sondern vor allem auch für die Bühne in einer gereinigten, verbesserten, geschmackvolleren Form zugänglich geworden sind. Dass Conrads Text namentlich für Theateraufführungen von höchstem Wert ist, hat Eugen Kilian in einem Nachrufe auf Hermann Conrad (vgl. *Königsberger Hartungsche Zeitung* vom 31. Juli 1917) klar auseinandergesetzt. Er sagt: „Dadurch, dass sie [die Conradsche Revision] an Stelle mancher Schwerfälligkeit eine leichtere Verständlichkeit setzte, dass sie in erster Linie gute Sprechbarkeit zu erreichen suchte, hat sie dem Texte Schlegel-Tiecks namentlich im Hinblick auf die Bühnenaufführung sehr erspriessliche Dienste geleistet. Dass gerade auf dem Theater, wo jedes nicht augenblicklich erfasste Wort unwiederbringlich verloren ist, leichte Verständlichkeit und Sprechbarkeit die höchste Bedeutung haben, ist selbstverständlich. Eine von kundiger und geschmackvoller Hand vorgenommene Revision des Schlegel-Tieckschen Textes ist hier sehr angebracht — weit mehr als manche Versuche einiger Neu-Uebersetzungen, die sich erdreisten, durch Vergröberung und Trivialisierung und unter Verzicht auf jedes Stilgefühl Shakespeare dem Verständnis des modernen Hörers nahe zu bringen. Conrads revidierter Text hat sich auf dem Theater bereits mit grossem Glück erprobt."

Als Nebenfrucht von Conrads Revision ergab sich sein Buch: *Schwierigkeiten der Shakespeare-Uebersetzung. Erläuterungen zweifelhafter Stellen.* Halle, Niemeyer 1906, in dem er für eine grosse Zahl schwerverständlicher Stellen in Shakespeares Dramen die richtige Deutung gefunden hat. Er hat sodann auch einzelne Dramen: *Julius Caesar, Hamlet, Kaufmann von Venedig* gesondert in deutscher Uebersetzung mit Einleitungen und Anmerkungen herausgegeben und es sollen nach dem Kriege weitere solche Einzelausgaben im Inselverlage erscheinen. Den englischen Text von *Julius Caesar, Hamlet, Macbeth, The Merchant of Venice* hat er gleichfalls mit ausführlichen Einleitungen und Anmerkungen als Schulausgaben veröffentlicht.

Um das Bild von Conrads literarischem Schaffen zu vervoll-

ständigen, sei noch kurz hingewiesen auf sein Buch über *Thackeray. Ein Pessimist als Dichter.* Berlin 1897, ein Buch über *England* 1893. 2. Aufl. 1905, *English Life and Customs* 1894. 2. Aufl. 1902, ein *Englisches Lesebuch* 1896/97, eine kurzgefasste *Syntax der englischen Sprache* 1904. Eine Anzahl von Arbeiten zur deutschen Literatur verzeichnet John Koch, *Engl. Stud.* 51, 475 f. Wenn Conrad auch in seinen Ansichten und Aufstellungen gelegentlich zu weit gegangen ist und nicht immer den Beifall der Kritiker gefunden hat, so müssen doch alle anerkennen, dass er überall mit grossem Scharfsinn und eingehender Sachkenntnis schwierige Fragen in Angriff genommen und sie durch seine Erörterungen der endgültigen Lösung näher gebracht hat.

Ich habe den Verstorbenen nicht persönlich gekannt, aber aus einem langjährigen Briefwechsel von ihm den Eindruck eines guten und edlen Menschen und eines echten, für die Wissenschaft und die Erforschung der Wahrheit begeisterten Gelehrten gewonnen. Was er einmal für gut und richtig erkannt hatte, dafür trat er unerschrocken und ohne jede äussere Rücksichtnahme ein, nicht etwa aus eitler Rechthaberei, sondern aus Liebe zur Wahrheit und Gerechtigkeit. Zu bewundern war seine unermüdliche Arbeitskraft und Schaffensfreudigkeit, die ihn noch in einem Alter, wo andere bereits der Ruhe pflegen, sich neue Aufgaben stellen und sie erfolgreich durchführen liess. Sein Lebenswerk wird unvergessen bleiben und sein Name in der Entwicklungsgeschichte der englischen Philologie, insbesondere der Shakespeareforschung, in Deutschland stets einen guten Klang behalten.

Königsberg Pr. Max Kaluza.

Konrektor Studienrat Eidam †.

Nachruf, gehalten in der Ortsgruppe Nürnberg am 22. Oktober 1917.

Meine Herren: Ich glaube in Ihrem Sinne gehandelt zu haben, wenn ich Sie für heute einlud, das Andenken des am 6. Juli d. J. verstorbenen Konrektors Eidam zu feiern. Hat sich doch Eidam um die Ortsgruppe unvergängliche Verdienste erworben. Nicht allein, dass er die Ortsgruppe vor etwa 15 Jahren ins Leben rief, er hat auch das Leben in ihr aufrecht erhalten. Er war nicht bloss ihr Vorstand, sondern ihre Säule und ihre Grundlage und so haben wir allen Grund, seinen Hingang aufs tiefste zu beklagen. Sein Tod bedeutet jedoch nicht bloss für uns, sondern für die ganze bayerische und deutsche Neuphilologenschaft einen Verlust. Er ist jahrelang zweiter Vorsitzender des bayerischen Neuphilologenverbandes gewesen und hat an dem Leben und an den Bestrebungen des Verbandes regen Anteil genommen. Ein gewandter Redner hat er bei allen

Versammlungen das willige Ohr seiner Zuhörer gefunden, um so mehr als er nicht bloss Sprache und Form beherrschte, sondern stets Bedeutungsvolles zu sagen hatte. Ob er seine Anschauungen in Vorträgen oder in der Erörterung zum Ausdruck brachte, die sachliche und vornehme, dabei aber doch kraftvolle Art seiner Rede verfehlte ihre Wirkung nie. Denn seine Aufführungen stützten sich auf ein reiches Wissen, eine gediegene und umfassende Bildung und ein überaus klares Denken. Dabei war er mit einem starken Wirklichkeitssinn ausgestattet, der den Dingen auf den Grund zu gehen trachtete. Es widerstrebte seinem Wesen, sich auf irgend ein Schlagwort festzulegen, sondern er bewahrte in allem seine geistige Freiheit. Er gehorchte nur seiner Überzeugung und den Forderungen der Wirklichkeit. Aller Phrase und allem leeren Pathos war er abhold, denn dazu war er eine zu ernste und vornehme Natur. Seine eigentliche Bedeutung lag jedoch in seinem sittlich tief begründeten Idealismus. Er war das Urbild des pflichttreuen peinlich gewissenhaften, korrekten deutschen Beamten und aus allen seinen Schriften klingt ein Ueberton aus dem Reiche des Ideals. Es ist kein Zufall und charakterisiert ihn, dass er eine seiner Arbeiten über die Schulreform mit dem Sperlschen Verse schloss: „Ideale müssen sein.“

Das Bild seines Charakters wäre nicht vollständig, wenn seiner tiefen Vaterlandsliebe nicht Erwähnung geschähe. Er war ein echter deutscher Mann, dessen steter Leitgedanke die Grösse und die Kraft der deutschen Nation und des Vaterlandes war.

Alle diese Eigenschaften seines Wesens muss man sich gegenwärtig halten, wenn man sein Wirken als Schulmann und als Gelehrter richtig würdigen will. In dem seinerzeitigen Kampfe zwischen Reformern und Reformgegnern nahm er eine von beiden Lagern unabhängige, eklektische Stellung ein. Er machte sich zu eigen, was er auf beiden Seiten als richtig befand und ist so einer der Mitbegründer oder wenigstens Mitverbreiter der sogenannten vermittelnden Methode geworden. Er war ein begeisterter Neuphilologe und widmete seinem Fache seine ganze Arbeitskraft. Er betrachtete jedoch den neusprachlichen Unterricht nicht vom einseitigen Fachstandpunkt, sondern von der Höhe des allgemeinen Schulzwecks aus. So ist er in der Erkenntnis, dass an der Erziehungsschule an die Schüler die mannigfaltigsten Anforderungen gestellt werden, stets für eine Beschränkung und Vereinfachung der Lehrziele des fremdsprachlichen Unterrichts eingetreten. Er verurteilte die Produktion in der fremden Sprache als Lehrziel, da er der Ueberzeugung war, dass in ihr an der allgemeinen Bildungsschule nur Scheinerfolge erreicht werden können. Nicht vielerlei, das der Fachmann wohl wünschen mag, oberflächlich, sondern lieber wenig und das gründlich, war sein pädagogischer Grundsatz. So wollte er sich in

dem fremdsprachlichen Unterricht mit verstehendem Lesen und Hören bescheiden und forderte demgemäss die Abschaffung des Aufsatzes und der Hinübersetzung als Prüfungsmittel und Beschränkung der Prüfung auf Diktat und Herübersetzung. Indes war er sich bewusst, dass in der Hinübersetzung gewisse Bildungselemente liegen, weshalb er im Gegensatz zu den Reformern die Hinübersetzung als Unterrichtsmittel verteidigte, von dem jedoch ein besonnener Gebrauch, nur zur Einübung der grammatikalischen Regeln, gemacht werden sollte.

Trat er so für ein vernünftiges Sichbescheiden in den Anforderungen des Faches an die Schüler ein, so war er andererseits doch auch bemüht dem Fache, wo es not tat, zu seinem Rechte zu verhelfen. Frühere Schüler des bayerischen humanistischen Gymnasiums erinnern sich noch mit eigenartigen Gefühlen des französischen Unterrichts, den sie s. Z. in den 4 oberen Klassen in 8 Wochenstunden „genossen“ haben und der im wesentlichen darin bestand, dass der Lehrer die Regeln des „Ploetz“ zu lernen aufgab und die Uebersetzung des Buches durchnahm. Wenn nun heute am bayerischen humanistischen Gymnasium dem Französischen 13 Wochenstunden zur Verfügung stehen, so ist es in hohem Masse Eidams Verdienst.

Eidam betrachtete sein Fach auch unter dem Gesichtspunkte der deutschen Erziehungsschule. Er verlangte, dass die Schule eine deutsch-nationale Erziehung vermittle und hat schon i. J. 1897 das deutsche Gymnasium gefordert. So wollte er auch den fremdsprachlichen Unterricht in den Dienst der vaterländischen Erziehung gestellt wissen. Nach seiner Auffassung sollte dieser in erster Linie zur Bereicherung und Weitung der deutschen Bildung und erst in zweiter Linie praktischen Bedürfnissen dienen. Es stellte sich ihm deshalb auch aus diesem Grunde die Herübersetzung in den Vordergrund aller Uebungen im fremdsprachlichen Unterricht.

Neben seinem schulmännischen Wirken beschäftigte er sich andauernd mit gelehrten Studien, die in erster Linie Shakespeare galten. Er war ein gründlicher Kenner Shakespeares und ein begeisterter Verehrer seines Genius. Indes ist seine Stellungnahme zu Shakespeare doch nur vom deutsch-nationalen Gesichtspunkt aus recht zu verstehen. Er wollte einen in jeder Hinsicht tadellosen deutschen Shakespeare; darum schloss er sich den Bestrebungen, die dahin zielten, die dem Schlegel-Tieckschen Shakespeare anhaftenden Mängel durch philologische Kleinarbeit und eine den philologischen Erkenntnissen entsprechende Umarbeitung zu beseitigen, mit aller Kraft an. Er vertiefte sich mit echt philologischer Gründlichkeit in die dunklen Stellen Shakespeares, die in der Schlegel-Tieckschen Uebersetzung noch keine befriedigende Wiedergabe gefunden hatten, versuchte mehrere solcher Stellen zu erklären und in eine sinnrichtige

Uebertragung zu bringen, auch trat er in zahlreichen Aufsätzen für die von Conrad betätigte Revision des Schlegel-Tieck ein. Er suchte ferner als Mitglied der deutschen Shakespeare-Gesellschaft die Revisionsbewegung in die Gesellshaft zu tragen, er hat jedoch in der Vorstandschaft starke Gegnerschaft gefunden, worüber mehrere seiner Schriften berichten.

In den neuphilologischen Organisationen entfaltete er, wie bereits erwähnt, ein reiches Wirken. Es ist jedoch aus seinem Wesen, wie es oben dargestellt wurde, begreiflich, dass es niemals materiellen Interessen galt, sondern sich ausschliesslich mit Fragen des Unterrichts, der Schulreform, der Ausbildung der Neuphilologen usw. beschäftigte. Ein Verzeichnis seiner Arbeiten mag von der Vielseitigkeit und der Art seines Wirkens ein Bild geben:

Zu einigen Shakespeare-Stellen.

Über die Sage von König Lear. Programm der Kgl. Studienanstalt Würzburg für das Studienjahr 1879/80.

Der neusprachliche Unterricht an den bayerischen Studienanstalten. *Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen.* XXII. Jahrg.

Phonetik in der Schule? Ein Beitrag zum Anfangsunterricht im Französischen und Englischen. Würzburg, Stüber. 1887. Mit 2 Beilagen: „Musterwörter zur Einübung der französischen Laute“ und „Musterwörter zur Einübung der englischen Laute“.

Zum neusprachlichen Unterricht. *Archiv für neuere Sprachen.* LXXX.

Die Lautschrift beim Schulunterricht. Nürnberg, Korn. 1889.

Das Französische am humanistischen Gymnasium und bei der Schlussprüfung. *Blätter für das Gymnasialschulwesen.* XXVII. Jahrgang.

Mustersätze zur französischen Grammatik. Eine Ergänzung zu jedem französischen Lehrbuch. Nürnberg, Korn. 1895.

Das Französische am humanistischen Gymnasium nach der neuen bayerischen und preussischen Schulordnung. *Blätter für das Gymnasialschulwesen.* XXXII. Jahrgang.

Ueberbürdung und Gymnasialreform. Eine Anregung. Nürnberg, Korn.

Bemerkungen zu einigen Stellen Shakespearischer Dramen sowie zur Schlegelschen Uebersetzung. Beilage zum Jahresberichte des K. Neuen Gymnasiums in Nürnberg für das Schuljahr 1897/98.

Ueber Gymnasialreform und die Reihenfolge der fremden Sprachen beim Unterricht. München, Lindauer 1899.

Zu einigen Shakespeare-Stellen. *Blätter für das Gymnasialschulwesen* XXXVI. Jahrgang.

Weitere Bemerkungen zur induktiven Methode und zur Sprachenfolge. *Blätter für das Gymnasialschulwesen.* XXXVI. Jahrgang.

Zu der Abhandlung von Clodius: Was wir wollen — und was wir nicht wollen. *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht.* 4.

Zur Gymnasialreform. *Neue Jahrbücher.* Jahrgang 1902.

Zum neusprachlichen Unterricht an deutschen Mittelschulen. *Beilage zur Allgemeinen Zeitung.* Jahrgang 1902. Nr. 92.

Zum Merchant of Venice IV, 1, 11—13. *Anglia, Beiblatt.* XIII.

Die neuen Lehraufgaben für, Französisch am Gymnasium in Bayern und Preussen. *Blätter für das Gymnasialschulwesen.* XXXIX. Jahrgang.

Zur Frage der Hin-Uebersetzung. *Blätter für das Gymnasialschulwesen* XXXXI. Jahrgang.
Ce n'est donc rien que cela? Ein Beitrag zur Frage der Her-Uebersetzung und zum Grammatikunterricht. *Blätter für das Gymnasialschulwesen.* XXXXI. Jahrgang.
Die Neubearbeitung des Schlegel-Tieckschen Shakespeare durch H. Conrad. *Deutsche Revue,* Dezember 1905.
Ueber Kordelias Antwort (King Lear I, 1, 97—100) sowie über die Neubearbeitung des Schlegel-Tieck. *Die Neueren Sprachen.* XIV. Bd. 10.
Zu einigen Stellen des King Lear. *Festschrift zum 12. deutschen Neuphilologentag.*
Ueber den Monolog des Brutus (Shakespeares „Julius Caesar" II, 1, 63—69. *Deutsche Revue,* April 1909.
Leitsätze für den neusprachlichen Unterricht an der bayerischen Oberrealschule. *Die Neueren Sprachen.* Bd. XVI. S. 3.
Die Zulassung der Absolventen der Ober-Realschule zum neusprachlichen Studium in Bayern. *Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen* 1909.
Aus der Schulmappe. *Blätter für das Gymnasialschulwesen.* XLVI. Jahrgang.
Ueber die Einleitung in Shakespeares Richard II. *Die Neueren Sprachen.* Bd. XIX. S. 5.
Zur Frage der Trennung von Französisch und Englisch beim Studium und bei der Prüfung der Neuphilologen. *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht.* 9.
Zu einigen Stellen in Shakespeares Macbeth. *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht.* 12.
Ueber zwei Stellen im „Kaufmann von Venedig". *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht.* 13.
Der Vorstand der deutschen Shakespeare-Gesellschaft und die Conradsche Revision. *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht.* 8.
Zur Geschichte der deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Nürnberg, Koch.
Zum fremdsprachlichen Schulunterricht der Zukunft. Nürnberg, Koch.
Ausserdem eine Reihe kleinerer Aufsätze zur Frage der Neubearbeitung der Schlegel-Tieckschen Shakespeare-Uebersetzung.

Konrektor Studienrat Christian Eidam wurde am 20. Dezember 1851 zu Nürnberg als Sohn eines Landgerichtsassessors geboren. Nachdem er 1870 das Gymnasium zu Ansbach absolviert hatte, widmete er sich zu Erlangen, Leipzig, Berlin, London und Genf dem Studium der Neuphilologie. Er wirkte am Gymnasium Würzburg, am Realgymnasium und am Neuen Gymnasium zu Nürnberg als Gymnasiallehrer, ab 1892 als Gymnasialprofessor, bis er 1907 als Konrektor an die Oberrealschule Nürnberg berufen wurde. In dieser Berufung darf in Anbetracht des Umstandes, dass die bayerische Oberrealschule damals neu gegründet worden war und in der Praxis auf die Probe gestellt werden sollte, ein Akt besonderen Vertrauens seitens der Schulbehörde erblickt werden. Nach der Neuorganisierung des höheren Mädchenschulwesens in Bayern im Jahre 1911 wurde er von der K. Regierung als Respizient für den fremdsprachlichen Unterricht an mehreren höhern Mädchenschulen in Mittelfranken aufgestellt.

Als Eidam vor zwei Jahren als Respizient an meiner Anstalt war,



sagte er, dass er nun voraussichtlich das letzte Mal da sei. Sein Wort hat sich bewahrheitet, jedoch gewiss in einem anderen Sinne als er es meinte. Er war in einem Alter, in dem man sich mit dem Gedanken befassen darf, sich in den Ruhestand zurückzuziehen. Er hat seine Zeit gedient und doch ist er zu früh dahingegangen. Er ist zu früh dahingegangen für die Neuphilologenschaft, denn gewiss hätte sein otium cum dignitate noch manche Gabe gebracht. Es war aber auch für ihn zu früh, dass ihn der Tod dahingerafft hat. Auch er hat dem Vaterlande sein Kriegsopfer gebracht; einer seiner Söhne ist in der Seeschlacht bei den Falklandsinseln mit dem Kreuzer „Nürnberg" untergegangen. Dieser Verlust hat ihn schwer getroffen und es wäre ihm, wenn er ihn auch mannhaft getragen hat, zu gönnen gewesen, dass er den Tag erlebt hätte, der dem deutschen Volke die Gewissheit bringen wird, dass es seine Opfer nicht umsonst gebracht hat, dass seine Söhne mit ihrem Tode die Zukunft und die Grösse Deutschlands gesichert haben.

Mit Eidam ist ein vortrefflicher Mensch dahingegangen, der allgemeine Wertschätzung genoss: besonders aber wird sein Name in der deutschen Neuphilologenschaft in Ehren weiterleben. Und wir in Nürnberg werden ihm ein treues und dankbares Andenken bewahren. In diesem Sinne darf ich Sie bitten, sich zu seinem Gedächnis von den Sitzen zu erheben.

Nürnberg. B. Uhlemayr.

Zur Erwiderung.

Herr P. R. Sanftleben hat in dieser *Zeitschrift* Bd. 16, S. 370 vor Lesestoffen wie *Wright* (so!) *or Wrong, my Country* (Velh. & Klasing) gewarnt und es als „ein Vergehen an der Jugend" bezeichnet, „derartige aktuelle Dinge" als Semesterlektüre zu benutzen.

Dieser schweren Anklage gegenüber sei uns als den Herausgebern des Bändchens folgende Erwiderung gestattet.

Warum Herr P. R. Sanftleben, der die Klassenlektüre unter Wahrung des deutschen nationalen Standpunktes dem anpassen will, was das Ausland seinen Söhnen und Töchtern an Stoffkreisen aus der eigenen Literatur als Bildung bietet, als einziges abschreckendes Gegenbeispiel für das Englische ausgerechnet unser *Right or Wrong, my Country* nennt, wo es doch an Bearbeitungen aus minderwertigen trüben und trübsten chauvinistischen englischen Quellen nicht mangelt, ist uns unerfindlich. Zudem enthält das Bändchen gar keine Stoffe aus der Gegenwart, wie Herr Sanftleben glauben macht, kann also den Schüler auch nicht zum „oberflächlichen Gegenwartshalbkenner" machen. Vielmehr will es gerade aus Englands Vergangenheit seine skrupellos eigennützige Politik dartun,

und zwar nach den Schilderungen einwandfreier Autoren wie Swift, Macaulay, Green, Mc Carthy, Lecky, Seeley u. a. Meint Herr Sanftleben etwa, dass diese schon lange vor dem Kriege als Schulautoren benutzten und bewährten Schriftsteller nun auf einmal nicht mehr gelesen werden sollen, weil darin den Engländern von ihren eigenen Landsleuten gründlich die Wahrheit gesagt wird?

Ein Einblick in die Vorrede und den Inhalt des von ihm so schwer verurteilten Bändchens hätte Herrn Sanftleben eines Besseren belehren müssen, oder, wenn ihm dies zu mühsam war, so hätte er sich aus den eingehenden Besprechungen in Fachzeitschriften wie *Deutsches Philologenblatt* vom 12. April 1916, *Monatschrift für höhere Schulen*, Bd. 16, S. 134 ff., *Die Neueren Sprachen*, 24, S. 630 ff. u. a. über Zweck, Inhalt (und auch Titel) des Bändchens ausführliche Auskunft holen können. Das wäre doch wohl besser gewesen, als ein Buch, das man nicht oder nur oberflächlich kennt, mit einigen wegwerfenden Worten abzutun.

Wenn endlich Herr P. R. Sanftleben behauptet, es werde augenblicklich von einigen Verlegern „in verkannter Modernität" angeregt, nur das jeweilig Aktuelle in die Schulstube zu tragen, so irrt er auch hierin. Niemand denkt daran, nur das jeweilig Aktuelle unter Ausschluss der klassischen und bleibend wertvollen Stoffe in der Schule zu behandeln, und wenn einige Verleger zur gelegentlichen Benutzung auch Stoffe aus dem grossen Weltkriege bringen, so ist daran nicht ihre „Modernität" schuld, sondern die zahlreich geäusserten und auf reiflichen Ueberlegungen beruhenden Wünsche aus den Kreisen der Fachgenossen.

Berlin. A. Herrmann und H. Gade.

Wir geben dieser Zuschrift der Herausgeber des Bändchens *Right or Wrong, my Country* gern Raum, da dasselbe seinem Inhalt wie seiner Tendenz nach tatsächlich nicht verdient, mit anderen durch den gegenwärtigen Krieg hervorgerufenen seichten Machwerken in einen Topf geworfen oder gar als besonders abschreckendes Beispiel angeführt zu werden. In dieser *Zeitschrift* ist es, sogar an zwei verschiedenen Stellen: 15,232 von Engel und 15,394 f. von Glöde, durchaus anerkennend besprochen worden und der Unterzeichnete kann es aus eigener Kenntnis nur nochmals zur Lektüre auf der Oberstufe empfehlen. Selbst für Universitätsübungen der Lektoren, die ja jetzt zum grössten Teil Deutsche sind, wäre es ähnlich wie Homer Lea, *The Day of the Saxon* geeignet. Ich bedauere, dass ich dies bei der Durchsicht des Aufsatzes übersehen habe und bedauere auch den unschönen Druckfehler.

Die Schriftleitung (Max Kaluza).



Literaturberichte und Anzeigen.

Krieg und Schule. Pädagogische Kriegsliteratur. VI.[1]

61. **Eduard Spranger,** Begabung und Studium. Leipzig und Berlin, 1917. VIII+99 S. 2,00 Mk.

In dem Buche des „Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht" *Der Aufstieg der Begabten* (s. *Zeitschrift* 1916, 205) hatte das Kapitel über die Begabten an der Universität nicht behandelt werden können, weil der Bearbeiter Spranger damals erkrankt war. In der vorliegenden Schrift wird nun dies in einer erfreulich gründlichen Behandlung dieses wichtigen Problems nachgeholt, die ausserordentlich anregend geschrieben, es von den verschiedensten Seiten beleuchtet, manchen Schaden im bisherigen Universitätsbetrieb aufdeckt und manchen guten neuen Gedanken zu der Frage beibringt.

Spranger beginnt mit einer Besprechung der *Heutigen Einrichtung der Universität,* die er „in ihrem inneren und äusseren Wesen als die klassische Ausprägung liberaler Geistesart" feiert: das „Unorganisierte gehörte zu ihrem Charakter". So geistvoll und ansprechend er diese Sätze auch begründet, so ist doch die zurzeit in der philosophischen Fakultät noch herrschende, auch von ihm gepriesene völlige Freiheit des akademischen Bürgers m. E. vom volksökonomischen Standpunkt aus gesehen ein recht zweifelhafter Vorteil: denn die Tatsache, dass nicht bloss durch frei gewolltes Bummeln, das hier ausser Betracht bleibt, sondern auch durch den Mangel jeglicher festen Fügung von fachlichen Lehrgängen, durch planloses Irregehen und Umhertasten der Studenten unendlich viel kostbare Zeit und Kraft nutzlos vertan wird, ist unbestreitbar, und oft sind es nicht die Schlechtesten, die erst spät auf den richtigen Weg kommen. — Was Spranger von der Führerpflicht der Dozenten sagt, ist ausgezeichnet, aber an grossen Universitäten in der Praxis ziemlich unmöglich: denn wie soll der Professor persönlich sieben und unterscheiden, fördern und einwirken, wenn er im Vorlesungssaal hundert, im Seminar dreissig oder fünfzig oder noch mehr Hörer hat? Im übrigen scheint Spranger auch nur ganz hervorragende Dozenten im Auge zu haben, obschon doch auch hier die Zahl der durchschnittlich begabten überwiegend sein dürfte.

Sehr gut sind die Bemerkungen über das Verhältnis der philosophischen Fakultät zu den andern. Diese sind tatsächlich „Fachschulen oder Stätten der angewandten Wissenschaft; die philosophische allein hat den zweifelhaften Vorzug, nur oder doch ganz wesentlich „reine" Wissen-

[1]) Vgl. *Zeitschrift* 16 (1917) 202 ff.

schaft zu bieten. An einer späteren Stelle (S. 160 ff.) kommt er darauf zurück, wie seltsam und tief bedauerlich es ist, dass gerade für den künftigen Lehrstand auf der Universität auch nicht die Spur von Berufskunde getrieben wird. Es ist wichtig, diese Stellungnahme des Leipziger Philosophen besonders hervorzuheben, da kürzlich Rehmke in dieser *Zeitschrift* 16 (1917) S. 282 ff. in dem Aufsatz *Besondere Lehrstühle der Pädagogik?* seine Stimme ausdrücklich gegen die Pflege praktischer Pädagogik an der Hochschule erhoben hat.

Im zweiten Kapitel beschäftigt er sich mit der *wissenschaftlichen Begabung* und spricht da klar aus, dass trotz allen Bemühungen der Experimentalpsychologie die Begabung als rein seelische Erscheinung doch nicht erfolgreich „gemessen“ oder „technisch untersucht“ werden könne, dass Begabung für wissenschaftliches Denken überhaupt nichts Einheitliches sei, sondern sich in sehr verschiedenen und ziemlich verwickelten Sonderbahnen bewege, dass letzten Endes Begabung überhaupt nicht „organisierbar“ sei. Freilich gewinnt man auch bei Spranger keine rechte Klarheit darüber, wo denn eigentlich die Grenze zwischen den Begabten und Unbegabten läuft; aus seinem Buche ergibt sich fast als Gesamteindruck, als ob seine „Begabten“ eine Auslese der besten, der „Höchstbegabten“ seien.

Die Reifeprüfung als Pforte zur Universität ist die Ueberschrift des nächsten Abschnitts. Er erkennt alle Schwierigkeiten, die mit dieser Prüfung verbunden sind, bereitwillig an. Wenn er aber allgemein von einer „laxen Behandlung der Maturitätsforderungen“ sprechen zu dürfen glaubt, so tut er m. E. den Prüfungsausschüssen Unrecht; ich glaube zu der Behauptung befugt zu sein, dass unsere Schulen sich durchweg der grossen Verantwortung voll bewusst sind, die mit der Abhaltung dieser Prüfungen verbunden ist. Und wenn tatsächlich auch mitunter Reifezeugnisse vorkommen, die einen recht schlechten Eindruck machen, so darf man für sie nicht gleich unangebrachte Milde oder Gutmütigkeit annehmen; der Grund, dass sie eben noch erteilt wurden, wird stets in der pflichtmässigen Erwägung und Berücksichtigung solcher Umstände liegen, wie sie Spranger selbst erwähnt, der eigenartigen Begabungsverhältnisse: dass die Möglichkeit eines Ausgleiches zwischen verschiedenen Fächern gegeben ist, kann niemand bedauern. — Der Ausspruch S. 35 „Es ist nicht wahr, dass frühe gute Schulbegabungen sich auf der Universität nachher bewähren“, ist in dieser Allgemeinheit gefährlich und nicht zutreffend; es kommt doch wirklich oft genug vor, dass gute Schüler auch gute Studenten und tüchtige Männer werden; meiner Meinung nach gehört das Gegenteil immerhin zu den Ausnahmen.

Im vierten Abschnitt spricht er über *Die Begabung für Anwendung und Beruf*. Auch diese Ausführungen sind sehr lehrreich und beachtenswert, sowohl in ihrem allgemeinen Teil, in dem richtig klargestellt wird, dass wissenschaftliche Begabung und Berufsbegabung nicht notwendig zusammenfallen müssen, wie auch in den Sondererörterungen über die akademischen Berufe und namentlich über die Privatdozentenlaufbahn. Gerade bei dieser verweilt er recht eingehend, und er trifft da mit seinen offenen Worten meist durchaus den Nagel auf den Kopf. Nähere Auseinandersetzung damit ist aber nicht unsere Sache, sondern muss Professorenkreisen vorbehalten bleiben.

Als *Massregeln zur Erkenntnis und Förderung hervorragend Be-*

Literaturberichte und Anzeigen.

Krieg und Schule. Pädagogische Kriegsliteratur. VI.[1]

61. **Eduard Spranger,** Begabung und Studium. Leipzig und Berlin, 1917. VIII+99 S. 2,00 Mk.

In dem Buche des „Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht“ *Der Aufstieg der Begabten* (s. *Zeitschrift* 1916, 205) hatte das Kapitel über die Begabten an der Universität nicht behandelt werden können, weil der Bearbeiter Spranger damals erkrankt war. In der vorliegenden Schrift wird nun dies in einer erfreulich gründlichen Behandlung dieses wichtigen Problems nachgeholt, die ausserordentlich anregend geschrieben, es von den verschiedensten Seiten beleuchtet, manchen Schaden im bisherigen Universitätsbetrieb aufdeckt und manchen guten neuen Gedanken zu der Frage beibringt.

Spranger beginnt mit einer Besprechung der *Heutigen Einrichtung der Universität*, die er „in ihrem inneren und äusseren Wesen als die klassische Ausprägung liberaler Geistesart“ feiert: das „Unorganisierte gehörte zu ihrem Charakter“. So geistvoll und ansprechend er diese Sätze auch begründet, so ist doch die zurzeit in der philosophischen Fakultät noch herrschende, auch von ihm gepriesene völlige Freiheit des akademischen Bürgers m. E. vom volksökonomischen Standpunkt aus gesehen ein recht zweifelhafter Vorteil: denn die Tatsache, dass nicht bloss durch frei gewolltes Bummeln, das hier ausser Betracht bleibt, sondern auch durch den Mangel jeglicher festen Fügung von fachlichen Lehrgängen, durch planloses Irregehen und Umhertasten der Studenten unendlich viel kostbare Zeit und Kraft nutzlos vertan wird, ist unbestreitbar, und oft sind es nicht die Schlechtesten, die erst spät auf den richtigen Weg kommen. — Was Spranger von der Führerpflicht der Dozenten sagt, ist ausgezeichnet, aber an grossen Universitäten in der Praxis ziemlich unmöglich: denn wie soll der Professor persönlich sieben und unterscheiden, fördern und einwirken, wenn er im Vorlesungssaal hundert, im Seminar dreissig oder fünfzig oder noch mehr Hörer hat? Im übrigen scheint Spranger auch nur ganz hervorragende Dozenten im Auge zu haben, obschon doch auch hier die Zahl der durchschnittlich begabten überwiegend sein dürfte.

Sehr gut sind die Bemerkungen über das Verhältnis der philosophischen Fakultät zu den andern. Diese sind tatsächlich „Fachschulen oder Stätten der angewandten Wissenschaft; die philosophische allein hat den zweifelhaften Vorzug, nur oder doch ganz wesentlich „reine“ Wissen-

[1]) Vgl. *Zeitschrift* 16 (1917) 202 ff.

schaft zu bieten. An einer späteren Stelle (S. 160 ff.) kommt er darauf zurück, wie seltsam und tief bedauerlich es ist, dass gerade für den künftigen Lehrstand auf der Universität auch nicht die Spur von Berufskunde getrieben wird. Es ist wichtig, diese Stellungnahme des Leipziger Philosophen besonders hervorzuheben, da kürzlich Rehmke in dieser *Zeitschrift* 16 (1917) S. 282 ff. in dem Aufsatz *Besondere Lehrstühle der Pädagogik?* seine Stimme ausdrücklich gegen die Pflege praktischer Pädagogik an der Hochschule erhoben hat.

Im zweiten Kapitel beschäftigt er sich mit der *wissenschaftlichen Begabung* und spricht da klar aus, dass trotz allen Bemühungen der Experimentalpsychologie die Begabung als rein seelische Erscheinung doch nicht erfolgreich „gemessen" oder „technisch untersucht" werden könne, dass Begabung für wissenschaftliches Denken überhaupt nichts Einheitliches sei, sondern sich in sehr verschiedenen und ziemlich verwickelten Sonderbahnen bewege, dass letzten Endes Begabung überhaupt nicht „organisierbar" sei. Freilich gewinnt man auch bei Spranger keine rechte Klarheit darüber, wo denn eigentlich die Grenze zwischen den Begabten und Unbegabten läuft: aus seinem Buche ergibt sich fast als Gesamteindruck, als ob seine „Begabten" eine Auslese der besten, der „Höchstbegabten" seien.

Die Reifeprüfung als Pforte zur Universität ist die Ueberschrift des nächsten Abschnitts. Er erkennt alle Schwierigkeiten, die mit dieser Prüfung verbunden sind, bereitwillig an. Wenn er aber allgemein von einer „laxen Behandlung der Maturitätsforderungen" sprechen zu dürfen glaubt, so tut er m. E. den Prüfungsausschüssen Unrecht; ich glaube zu der Behauptung befugt zu sein, dass unsere Schulen sich durchweg der grossen Verantwortung voll bewusst sind, die mit der Abhaltung dieser Prüfungen verbunden ist. Und wenn tatsächlich auch mitunter Reifezeugnisse vorkommen, die einen recht schlechten Eindruck machen, so darf man für sie nicht gleich unangebrachte Milde oder Gutmütigkeit annehmen; der Grund, dass sie eben noch erteilt wurden, wird stets in der pflichtmässigen Erwägung und Berücksichtigung solcher Umstände liegen, wie sie Spranger selbst erwähnt, der eigenartigen Begabungsverhältnisse: dass die Möglichkeit eines Ausgleiches zwischen verschiedenen Fächern gegeben ist, kann niemand bedauern. — Der Ausspruch S. 35 „Es ist nicht wahr, dass frühe gute Schulbegabungen sich auf der Universität nachher bewähren", ist in dieser Allgemeinheit gefährlich und nicht zutreffend; es kommt doch wirklich oft genug vor, dass gute Schüler auch gute Studenten und tüchtige Männer werden; meiner Meinung nach gehört das Gegenteil immerhin zu den Ausnahmen.

Im vierten Abschnitt spricht er über *Die Begabung für Anwendung und Beruf*. Auch diese Ausführungen sind sehr lehrreich und beachtenswert, sowohl in ihrem allgemeinen Teil, in dem richtig klargestellt wird, dass wissenschaftliche Begabung und Berufsbegabung nicht notwendig zusammenfallen müssen, wie auch in den Sondererörterungen über die akademischen Berufe und namentlich über die Privatdozentenlaufbahn. Gerade bei dieser verweilt er recht eingehend, und er trifft da mit seinen offenen Worten meist durchaus den Nagel auf den Kopf. Nähere Auseinandersetzung damit ist aber nicht unsere Sache, sondern muss Professorenkreisen vorbehalten bleiben.

Als *Massregeln zur Erkenntnis und Förderung hervorragend Be-*

teilnehmern eine Prüfung zu gestatten, durch die sie die Reife für das Studium eines bestimmten Faches ausweisen". Auch empfiehlt er den Studenten im Heere nach Möglichkeit zusammenhängenden Studienurlaub zu geben, eine Massregel, die sich freilich wohl kaum verwirklichen lassen dürfte. Für die Zeit nach dem Kriege denkt er an eine andere Einteilung der Studienzeit, als sie jetzt ist, eine Teilung der Prüfung und insbesondere an Wiederholungskurse.

Die Aufgabe der deutschen Erziehung gibt er in folgendem „etwas langen Satze" an (S. 24): Sie „muss dafür sorgen, dass ein gesundes, den Anforderungen des Lebens gewachsenes Geschlecht unsere Kultur und Schaffenskraft auf der Höhe hält, welche für unseren inneren Aufbau und unsere Wirkung in der Welt unerlässlich ist, ein Geschlecht, das in disziplinierter, verantwortungsbewusster Staatsbürgergesinnung an deutschem Geist und deutschem Wesen eine tiefgehende Orientierung erfuhr und dadurch die Kräfte entfalten lernt, welche für eine Wirksamkeit in unserem Sinne und unserer Auffassung erforderlich sind". Diesen allerdings reichlich schwerfälligen Satz erläutert er dann in sehr erfreulicher und klarer Weise. Er beginnt mit dem Anteil der Erziehung „an der Sicherung des Nachwuchses selbst, seines Daseins, seiner Gesundheit, seiner Qualität" und verlangt in erster Reihe eine Kinderfürsorge grossen Stils, für die ganz besonders auch das weibliche Bildungswesen mit einzutreten habe; sie hat „die planmässige körperliche Erziehung von der Geburt bis zum Waffendienst" zu bewirken, „und die Notwendigkeit zu solcher Körperbildung besteht in gleicher Weise für Knaben und Mädchen".

Weitere Ausführungen widmet er einem zweiten höchst wichtigen Problem: der Auslese der Begabten und ihrer Förderung. Beides muss in viel höherem Masse als bisher durchgeführt werden zwecks „Erhaltung des deutschen Geistesniveaus und Steigerung der beruflichen Schaffenskraft unseres Volkes". Unser ganzes „Erziehungswesen muss alle Konsequenzen des Berufsgedankens durchdenken und ausnutzen". Auch die höheren Schulen, nicht nur die Fachschulen, sollen daraufhin umgestaltet werden, selbst auf die Gefahr hin, dass im Gegensatz zu den Wünschen radikaler Einheitsschulverfechter noch eine weitere Vermehrung der bereits vorhandenen Sonderformen eintritt. — Ferner verlangt Fischer, und das ist besonders anzuerkennen, „eine stärkere Durchdringung aller unserer höheren Schulen mit deutschem Bildungsgut"; selbstverständlich soll diese nicht nur durch eine Erhöhung der Stundenzahl, sondern auch durch Erweiterung des Stoffes, Aufnahme der gesamten deutschen Kultur in den Lehrplan, herbeigeführt werden. Und endlich soll letzter Leitgedanke für die Entwicklung unseres Schulwesens sein „die Erhaltung und Vertiefung der inneren Einheit unseres Volkes". Das ist aber nicht mehr und nicht weniger als die auch von anderer Seite vielfach geforderte „staatsbürgerliche Erziehung", die Fischer ausdrücklich nicht bloss für die männliche, sondern auch für die weibliche Jugend haben will.[1])

Mit diesen Bemerkungen sind nur die wichtigsten Hauptgedanken der inhaltreichen Schrift angedeutet. Sie nimmt in der fast schon unübersehbaren Masse unserer pädagogischen Kriegsliteratur einen recht ehren-

[1]) Dem Münchener Fischer sind die preussischen Bestimmungen über das Mädchenschulwesen nicht ganz geläufig; sonst hätte er hier sicher bemerkt, dass in Preussen an den Frauenschulen als der einzigen Schulgattung Bürgerkunde und Volkswirtschaftslehre als besondere Fächer bereits vertreten sind. — Auch die Bemerkung S. 27, wonach die Frauenschulen als Berufsschulen erklärt werden, trifft nicht zu.

vollen Platz ein, und wir können sie, wenngleich wir nicht in allen Einzelheiten mit ihr übereinstimmen, doch unsern Lesern warm empfehlen; es wird jeder diese oder jene wertvolle Anregung aus ihr zu schöpfen vermögen.

64. **Ernst Meumann,** Zeitfragen deutscher Nationalerziehung. Sechs Vorlesungen. Leipzig, Quelle und Meyer, 1917. VI+138 S. 2,60 Mk.

Der leider viel zu früh gestorbene Psychologe Ernst Meumann, dem auch die Pädagogik zu tiefem Danke verpflichtet ist, hat in diesen sechs Vorlesungen, die sein früherer Assistent Georg Anschütz nach den eigenen Aufzeichnungen des Hingeschiedenen herausgibt, seinem Volke ein köstliches Vermächtnis hinterlassen. Diese seine letzte Leistung wird vielleicht fruchtbarer, jedenfalls auf viel weitere Kreise einwirken, als seine noch so bedeutenden fachwissenschaftlichen Werke. Es berührt ausserordentlich wohltuend, dass dieser tiefgründige, ernste Gelehrte ein so volles und innerliches Verständnis nicht nur für die Wesensart, sondern auch für die praktischen Bedürfnisse seines Volkes aufweist, dass man es geradezu aussprechen kann, er sei vom Geiste Fichtes erfüllt.

In der einleitenden ersten Vorlesung gibt er eine kurze Begründung der Notwendigkeit einer wirklich nationalen Erziehung, die er in erster Reihe deswegen für unbedingt notwendig erklärt, weil die Beziehungen der Völker untereinander nun einmal, wie der Krieg allen, die nur sehen wollen, einleuchtend genug beweist, durch nichts anderes als durch Machtentfaltung geregelt werden. Denn „alle andern Mächte, die wir bisher für so feste Brücken für den Verkehr der Völker untereinander ansahen, haben in unseren Tagen vollkommen versagt“. In den beiden nächsten Vorlesungen folgt dann eine ungemein feinsinnige, auf streng wissenschaftlicher Grundlage aufgebaute Erörterung über das Wesen des völkischen Selbstbewusstseins. Er unterscheidet glücklich zwischen einem naiven Nationalgefühl und einem kritischen Nationalbewusstsein, die erst in ihrer Vereinigung einem selbständigen Volke seine volle Eigenart aufprägen. Auf Grund der psychologischen Untersuchung gibt er sodann eine ganz ausgezeichnete Charakteristik unseres gesamten Volkstum, wie wir sie in dieser Weise kaum noch haben. Sie gründet sich wesentlich auch auf die Eigenart unserer Bildung. Bei dieser und ihrer Neugestaltung hat eine bewusste nationale Erziehung einzusetzen. Hier findet er zur Begründung kräftige und beherzigenswerte Worte. S. 79 sagt er: „Ja ich würde mich freuen, wenn dieser Krieg unseren Abschluss nach aussenhin noch viel stärker machen sollte. Unser deutsches Volk besitzt auf allen Gebieten des wissenschaftlichen, des künstlerischen und des gewerblichen Lebens eine so unversiegbare Schaffenskraft, dass wir ganz sicher in kürzerer Zeit und mit mehr durchschlagendem Erfolge zum eigenen Stil, zum eigenen „modernen Drama“ und zu eigener Methode gelangen würden, wenn wir einmal eine Zeitlang alle unsere Beziehungen zu Frankreich und England abbrächen. Ich habe nicht die geringste Sorge wegen eines etwaigen Abbruchs solcher Beziehungen. Wir werden immer noch auf literarischem Wege genug und übergenug an internationalem Austausch behalten. Was uns jetzt weit mehr nottut, ist das „Los vom Auslande“, denn wir ersticken im ausländischen geistigen und kulturellen Import.“

In der grossen Frage, wie die Erziehung grundsätzlich gerichtet

sein soll, ob national oder kosmopolitisch oder rein humanistisch, antwortet er mit Kerschensteiner „Der Weg zum Weltbürger geht ausschliesslich über den Staatsbürger“. Denn „es hat gar keinen Sinn, es ist reine Illusion, den Menschen sozusagen direkt zum allgemeinen Menschen oder zum Weltbürger erziehen zu wollen. Darum muss die Erziehungsarbeit sehr kräftig darauf hinzielen, dass unser Volk und gerade auch die gebildeten Schichten aus seiner verhängnisvollen politischen Gleichgültigkeit aufgerüttelt wird, dass die Jugend bereits eine Vorstellung von Wesen, Wert und Notwendigkeit des S t a a t e s erhält“.

Das sind nur ein paar der wertvollsten allgemeinen Gedanken des trefflichen Buches. Mögen sie dazu anregen, dass es recht viel aufmerksame Leser findet. Der Kreis derer, die viel daraus lernen können, ist gross; vor allem unser gesamter Lehrstand sollte es sich nicht entgehen lassen.

65. **H. Scherer,** D e u t s c h e s R e i c h, d e u t s c h e S c h u l e, d e u t s c h e B i l d u n g (= Zeitgemässe Broschüren, hrsgb. von Curt Trützschler von Falkenstein). Darmstadt, Falkenverlag, o. J. 22 S. 0,40 Mk.

Die kleine Schrift, die der Verfasser dem Andenken seines im Kampfe für das Vaterland gefallenen Sohnes widmet, gibt eine recht gute Betrachtung über den Zusammenhang der Gedankengänge von deutscher Reichseinheit und deutscher Bildungseinheit. Steins, Fichtes und Süverns Anschauungen sind für ihn grundlegend. „Die Schule wie die Bildung des deutschen Volkes muss äusserlich und innerlich ein einheitliches Ganzes sein; sie muss eine Verkörperung des deutschen Staatslebens darstellen. . . . An der Kraft und Blüte der deutschen Bildung hängt nach Fichtes Ansicht das Schicksal der neuen Menschheit; nur durch eine allgemeine deutsche Nationalerziehung kann das Deutschtum erhoben und in den Stand gesetzt werden, seine Kulturmission in der Menschheit zu erfüllen.“ — Die Verwirklichung dieser Gedanken sieht er in der Einführung der „nationalen Einheitsschule“. Diese „muss sich auf der Grundschule aufbauen, welche alle Kinder des Volkes in den ersten sechs Schuljahren (6.—12. Lebensjahr) umfasst“. Bezüglich der fremden Sprachen heisst es S. 16: „Wir müssen uns nur von dem Wahne befreien, als ob zu jeder höheren Bildung fremdsprachliche Kenntnisse gehörten; hoffentlich befreit uns der Weltkrieg davon.“ — Im Mittelpunkte aller Erziehung müsse vielmehr die sittliche Erziehung stehen, und der Staat müsste durch ein Reichsbildungsamt für die einheitliche Regelung des gesamten Bildungswesens sorgen.

66. **Gerhard Budde,** S c h u l r e f o r m u n d S p r a c h u n t e r r i c h t. Langensalza, J. Beltz, 1917. 48 S. 1,50 Mk.

67. **Derselbe,** L e h r p l a n f ü r e i n e d e u t s c h e h ö h e r e K n a b e n s c h u l e. Ein Vorschlag. Ebd. 28 S. 0,80 Mk.

Genau dieselben Grundgedanken, die Budde in seiner kleinen Schrift *Krieg und höhere Schule!* (1915; vgl. *Zeitschrift* 16, 202) entwickelt hatte, trägt er in diesen beiden neuen Veröffentlichungen vor. Er vertritt entschieden die Meinung, dass nach dem Kriege unser höheres Schulwesen einer Neuordnung bedarf; denn wenngleich die bisherige Bewährung desselben ausser Frage stehe, so müsse eben das Gute durch Besseres ersetzt werden. Seine Hauptforderung ist die, unsere höheren Lehranstalten, die jetzt vorwiegend Gelehrtenschulen seien, in nationale Erziehungsanstalten

umzuwandeln. Das könne nur geschehen, wenn die bisher weit überwiegende Vorherrschaft der fremden Sprachen beseitigt wird. Den Hauptanteil am Lehrplan sollen fortan Deutsch und Geschichte haben, von den Fremdsprachen sollen nur Latein und Englisch als Pflichtfächer bleiben. Griechisch und Französisch sollen wahlfrei werden. Von dem vielgerühmten Werte für formale und logische Bildung, den man der lateinischen Sprache zuzuschreiben pflegt, hält er nicht viel und glaubt, dass die Mathematik in dieser Beziehung mindestens dasselbe leiste. Eine voll ausreichende Kenntnis des klassischen Altertums könne durch gründliche Beschäftigung mit guten Uebersetzungen erworben werden, weitere neuere Fremdsprachen seien wahlfrei darzubieten; Russisch, Türkisch, Holländisch nennt er, Spanisch, Italienisch und skandinavische Sprachen kämen auch noch in Betracht. Auf der Oberstufe müsste ausserdem noch eine erheblich grössere Bewegungsfreiheit als bisher ermöglicht werden.

In der zweiten Schrift fasst Budde die theoretischen Grundlagen der ersten zunächst noch einmal kurz zusammen und zeigt dann die Möglichkeit einer praktischen Ausführung, indem er einen Lehrplan aufstellt, wie er ihn sich gemäss der von ihm vertretenen Anschauungen denkt. Vieles von Buddes Ausführungen in diesen beiden Heften ist zweifellos gut und richtig, namentlich was die Forderungen einer stärkeren Berücksichtigung des Deutschen anlangt. Auch die geschichtlichen Rückblicke, die er reichlich gibt, sind sehr lehrreich; sie zeigen z. B., dass die Stundenzahl des Deutschen seit 1837 im wesentlichen noch heute dieselbe geblieben ist. Dass er nicht in allen Punkten auf allgemeine Zustimmung rechnen kann, ist bei der Schwierigkeit der Frage und der Fülle der Meinungen nur natürlich. Sehr zweckmässig wäre es gewesen, wenn Budde es zum Ausdruck gebracht hätte, dass er mit seinen Anschauungen nicht allein steht, sondern recht viele Gesinnungsgenossen hat, die gleiche Grundanschauungen vertreten. Auch auf das verdienstliche Wirken des deutschen Germanistenbundes, dem eine wichtige Führerrolle in dem Kampfe für eine bessere Stellung des deutschen Unterrichts an unseren höheren Schulen gebührt, hätte hingewiesen werden dürfen.

68. **Kurt Kesseler,** Grundlinien einer deutsch-idealistischen Pädagogik. Langensalza, Julius Beltz, 1916. 41 S.

69. **Derselbe,** Deutscher Idealismus. Zwei Vorträge (= F. Manns *Pädagogisches Magazin,* Heft 645). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1917. 53 S. 0,80 Mk.

Während Kesseler in seiner *Schulreform im Geiste des deutschen Idealismus* (s. *Zeitschrift* 15, S. 300) die seiner Ansicht nach für die Zukunft erforderlichen Neuerungen für den Aufbau eines dem deutschen Idealismus entsprechenden Schulsystems darlegte, gibt er in der hier zuerst genannten Schrift eine allgemeine Uebersicht über die Grundlinien deutsch-idealistischer Pädagogik. Er erörtert zunächst die philosophischen Voraussetzungen, sodann die Prinzipien des Bildungswesens (Verstandes- und Willensbildung, Kunsterziehung, religiöse Pflege, Nationalerziehung und leibliche Pflege) und die Organisation des Bildungswesens (Familienerziehung, deutsches Schulwesen, allgemeine Volksbildung). Neues wird dabei nicht geboten, wohl aber eine recht brauchbare übersichtliche Zusammenstellung, die jüngeren Lehrern und Lehrerinnen gut als Einführung in die Probleme dienen kann. Auch in der S-Klasse der Oberlyzeen könnte das Büchlein gelesen und besprochen werden.

In der zweiten Schrift vereinigt der Verfasser zwei Vorträge, die er Ende 1916 gehalten hat. Der eine handelt über *Unseren Christenglauben und das deutsche Kriegserlebnis* (S. 7—28), der andere über *Fichte als Herold des Deutschtums in grosser Zeit* (S. 29—53). Beide sind selbstverständlich ganz in dem durch seine übrigen Veröffentlichungen bekannten Geiste des Verfassers gehalten und werden namentlich dem Religions- und Pädagogiklehrer manche Anregung geben.

70. **Ernst Engel,** Der Weg der deutschen Schule. Ein Weg zu Deutschlands Zukunft. Langensalza, F. G. L. Gressler, 1917. 47 S.

Verfasser glaubt das Mittel gefunden zu haben, mit einem Schlage drei grosse und schwierige Probleme zu lösen: Die freie Bahn für den Tüchtigen, die Einheitsschule und die deutsche höhere Schule. Es besteht einfach darin, das Französische als Pflichtfach aus der höheren Schule zu beseitigen, dadurch werde Zeit gefunden für stärkere Berücksichtigung des Deutschen, der Geschichte, Erd- und Gegenwartskunde und der Körperpflege. Dabei könnten in allem übrigen sämtliche vorhandenen Formen der höheren Knaben- und Mädchenschulen erhalten bleiben, nur wären die Reformanstalten den übrigen vorzuziehen und weiter auszubauen. Es ist zwar zuzugeben, dass sich in dem Hefte eine Reihe sachlich nicht übler Gedanken findet, aber so leicht und einfach, wie Engel es sich denkt, ist die Lösung all der unendlich schwierigen und verwickelten Fragen, die mit diesen Verhältnissen zusammenhängen, denn doch nicht. Auch sein Vergleich mit dem dänischen und schweizerischen Schulwesen, das die Einheitsschule im grossen und ganzen schon hat, hilft da zu nichts. Denn in jenen kleinen Staaten ist die Sachlage völlig anders als im grossen Deutschland, und wer etwa das dänische Schulwesen etwas näher kennt, weiss auch, dass das dort erreichte Bildungsziel erheblich hinter dem zurückbleibt, das unsere höheren Schulen bisher erreicht haben.

Neben die anderen höheren Schulen mit fremden Sprachen, die er ja erhalten will, stellt er dann als neue Form die eigentlich deutsche Schule, in der überhaupt keine fremden Sprachen betrieben werden sollen; aber da begegnet in seinem Lehrplan gleich ein Mangel an Folgerichtigkeit, denn er will, damit unsere zahlreichen Fremdwörter verstanden werden, doch auch die griechische Schrift und die französische und englische Aussprache an einzelnen Vokabeln lehren lassen; das ist denn doch in mehr als einer Hinsicht recht bedenklich.

So gut die Schrift auch gemeint ist, als ein Beitrag zur wirklichen Lösung der Frage, wie unser höheres Schulwesen nach dem Kriege zu gestalten sein wird, kann sie nicht gelten.

71. **Hugo Gaudig,** Das Volksschullehrerseminar der Zukunft als deutsche Schule (= Deutsche Erziehung, Schriften zur Förderung des Bildungswesens in Deutschland, 5. Heft). Berlin. Union Deutsche Verlagsanstalt, 1917. 36 S. 0,80 Mk.

Wieder ein beachtenswertes neues Heft der schönen Sammlung, der wir schon *Zeitschrift* 16, 52 ff. und 212 gedacht haben. Der bekannte Verfasser steht mit vielen unserer besten Köpfe entschieden auf dem Standpunkt, dass „die deutsche Schule als Trägerin nationaler Kultur und als ein von den Kräften der Gesamtkultur durchwirkter Lebenskreis in die Vorgänge der in der Zukunft zu erwartenden Neu- und Umgestaltung des nationalen Lebens tief hineingezogen werden wird“ (S. 3). Er ist der

Meinung, dass von allen Schularten das Volksschullehrerseminar am besten und leichtesten in der Lage wäre, mit nur ziemlich geringfügigen Aenderungen den Anforderungen, die er an die künftige „deutsche Schule" stellt, gerecht zu werden. Um das nachzuweisen, bespricht er der Reihe nach die einzelnen Fächer und hebt die nötig scheinenden Veränderungen hervor. Um Raum für die als Hauptziel zu erstrebende tiefere Kenntnis des „deutschen Volkslebens" zu gewinnen, die in erster Reihe durch den Unterricht im Deutschen, in der Geschichte, Pädagogik und Religion zu erarbeiten ist, braucht nur der fremdsprachliche Unterricht etwas eingeschränkt zu werden, der in der jüngeren Vergangenheit mit seiner stärkeren Betonung ohnehin das Seminar aus seiner ursprünglichen Entwicklungslinie herausgebracht hat.[1]) Besonders bemerkenswert ist in diesem Zusammenhange die hohe Aufgabe, die Gaudig hier der Beschäftigung mit dem Mittelhochdeutschen einräumt.

Wenn die Schrift rein neusprachliche Fragen auch nur nebenbei berührt, so ist sie doch wegen ihrer allgemein gesunden Ansichten auch in den Kreisen unserer Fachgenossen und der Oberlehrer überhaupt zur Kenntnisnahme zu empfehlen.

72. **Emil Fricke,** Homer oder die Nibelungen. Zur Frage der deutschen Schule (= Deutsche Erziehung, hrsg. von K. Muthesius, Heft 7). Berlin, Union Deutsche Verlagsanstalt, 1917. 24 S. 0,70 Mk.

Dieses Heft bietet einen erfreulichen Beitrag zu der Frage nach der Förderung des deutschen Unterrichts, auf die hier im einzelnen nicht eingegangen werden kann. Aber soviel ist zu bemerken, dass diese Ausführungen, in denen der Verfasser den hohen Wert unserer klassischen mittelhochdeutschen Literatur erörtert, sehr beachtenswert sind. Wie jeder verständige Beurteiler der grossen Frage wünscht er natürlich nicht, dass der Ideen- und Kulturgehalt des klassischen Altertums aus unseren Schulen ausgeschaltet werde. Er will eben auch nur, dass der Kunde vom Deutschtum der ihr gebührende hervorragende Platz eingeräumt werde. Zeit dafür müsse geschafft werden. Und damit hat er zweifellos recht.

Breslau. H. Jantzen.

W. Kayser, Rousseau, Kant, Herder über den ewigen Frieden. Band 3 der „Allgemeinen Pädagogischen Schriften", herausgegeben von Karl Rössger. 132 Seiten. Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, Leipzig, 1916. Geheftet 2,20 Mk., gebunden 2,80 Mk.

Der Wert des Buches besteht darin, dass der Verfasser die gefährliche Klippe der pazifistischen Agitation vermieden, dafür aber das Ideal eines ewigen Friedens in den Mittelpunkt der Erziehung gestellt hat. Eigenartig berühren einen die Utopien der grossen Geister, deren Friedensideen hier einmal zusammengestellt sind, man verfolgt gern die Entwicklung dieses niemals erreichbaren hohen Planes — vielleicht weil man sich gerade in solch bösen Kriegszeiten doppelt gern in das Gebiet der Träume verirrt. Kayser gibt uns Auszüge aus den Werken des Abbé de Saint Pièrre, Rousseaus, Kants und Herders, jedesmal mit trefflich orientierender Einführung. — Als besonders zeitgemäss möchte ich hier

[1]) Hierzu ist die Ansicht von W. Franz zu vergleichen, der in seiner Schrift *Britannien und der Krieg* (1915) die Einführung pflichtmässigen englischen Unterrichts an allen höheren Schulen Deutschlands, auch an den Lehrerseminaren, fordert (vgl. *Zeitschrift* 15 [1916] S. 64).



eine Stelle aus Rousseaus Plan zu einem ewigen Frieden mitteilen: „Die wahre Stütze des europäischen Systems ist wohl teilweise das Spiel der Unterhandlungen, die fast immer gegenseitig sich die Wage halten; aber das System hat noch eine andere festere Stütze, das Deutsche Reich, das sich fast in der Mitte Europas befindet. Dieses flösst allen Achtung ein und dient den Nachbarn noch mehr als Stütze als den eigenen Gliedern: ein furchtbares Reich für die Fremden durch Ausdehnung, durch die Zahl und den Wert seiner Völker, allen nützlich durch die Verfassung, welche, da sie ihm die Mittel und die Geneigtheit zum Erobern nimmt, den Eroberern zur Klippe wird . . . so ist das öffentliche Recht, das die Deutschen mit soviel Sorgfalt studieren, noch wichtiger als sie glauben; es ist nicht nur das öffentliche germanische, sondern in gewisser Hinsicht das von ganz Europa.“

Niederdeutsche in Frankreich von Dr. W. Erweiterte Uebersetzung aus dem Niederländischen des Wochenblattes „De Toekomst.“ Mit Karte. Nieuwe Uitgevers-Maatschappij. Haag, 1916. 15 Seiten. 1 Mk. Vertrieb in Deutschland durch den Rembrandt-Verlag, Oberweimar i. Thür.

In diesem Schriftchen unternimmt ein Vlame den Versuch, den germanischen Ursprung der Bevölkerung des von uns besetzten nordöstlichen Frankreich nachzuweisen und zu zeigen, wie allmählich eine Verwelschung jenes Gebietes eintrat. Die beigegebene bunte Karte (48 : 32 cm gross) gibt die Grenzlinie zwischen dem französisierten und vlämischen Gebiet. Die kurzen Darlegungen können naturgemäss nur eine oberflächliche Orientierung bieten. Der Preis erscheint uns für 10 Seiten Text und eine Karte entschieden etwas übertrieben hoch.

Jules Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière, Comédie en quatre actes par Jules Sandeau.

1. Für den Schulgebrauch erklärt von Prof. Dr. A. Mühlan. I. Teil: Notices biographiques. Text. Anmerkungen. 22 Seiten. Teil II: enthält das Wörterbuch (Preis 30 Pf.). 22 Seiten. Leipzig, 1914. Verlag von Raimund Gerhard, Buchhandlung für Erziehung und Unterricht. 29. Band der Sammlung: Gerhards Französische Schulausgaben. 117 + VI S. 1,40 Mk.
2. Herausgegeben und erklärt von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Trier, 1914. Verlagsbuchhandlung von Jacob Lintz. 27. Band der Sammlung: Auteurs français. V + 139 S. (davon 27 S. Anmerkungen) geb. 1,40 Mk.
3. Editée et annotée par Dr. Paul Bastier, Prof. de litt. franç. à l'Académie Royale de Posen. Paderborn. s. a. Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh. 4. Band der Reform-Ausgaben von Ferd. Schönings Französischer und englischer Schulbibliothek. 116 S. + 28 S. Anmerkungen. Wörterbuch 32 S. Preis geb. 1,20 Mk., mit Wörterbuch 1,50 Mk.

In allen drei Ausgaben wird zunächst eine kurze französisch geschriebene Einleitung über das Leben und die Werke Jules Sandeaus gegeben, in der der Inhalt der Mlle de la Seiglière auch mehr oder minder angedeutet und ausgeführt und die Beziehung des Stückes zum Ancien und Nouveau Régime dargelegt wird. Wie die von Sandeau mit Augier gemeinsam verfasste Komödie *Le Gendre de Monsieur Poirier* (1854), so behandelt auch das Fräulein von La Seiglière, das drei Jahre vorher entstand, den ungemein interessanten Gegensatz, der sich um 1800 zwischen dem

alten, häufig herabgekommenen und mit Vorurteilen behafteten Adel und dem neuen, aufstrebenden, sich aber nicht selten überhebenden Bürgertum. Das Stück bietet Ernst und Komik in buntem Verein und ist wegen der kulturhistorischen und sozialen Ausblicke, die sich daraus eröffnen, als Lektüre in den Oberklassen der höheren Lehranstalten mit grossem Gewinn zu lesen. Ueberdies ist die Komödie ungemein lebendig geschrieben, die Personen sind gut und treffend charakterisiert. Alle drei uns vorliegenden Ausgaben sind im Text übereinstimmend und nur Bastier hat sich in seiner Ausgabe zu Kürzungen (freilich auch nur geringen) veranlasst gesehen. Der Druck ist in der Ausgabe von Wershoven am grössten und klarsten, bei allen drei Ausgaben jedoch gut leserlich. Die Anmerkungen bei Bastier sind naturgemäss auch in französischer Sprache abgefasst; sie bieten neben den rein sachlichen Erläuterungen dem Schüler nur das Notwendigste, während die Anmerkungen zu Mühlan an Uebersetzungshilfen eine grosse, ja zu grosse Menge bieten, während sachliche und kulturhistorische Erläuterungen weniger häufig geboten werden. Wershoven gibt auch viele Uebersetzungshilfen, berücksichtigt aber in ausgedehntem und erfreulichem Masse ausserdem Geschichte und Kultur jener Zeit. Bei der Durchsicht der Wershovenschen Anmerkungen wirft man unwillkürlich die Frage auf, aus welchem Grunde ein Teil der Erläuterungen in französischer Sprache abgefasst ist, während sonst durchgehends die deutsche Sprache Verwendung gefunden hat. Bei einer Neuauflage wäre eine Vereinheitlichung in diesem Punkte wohl unerlässlich.

Im Felde. Ulrich Molsen.

Seignobos, Histoire de la civilisation contemporaine, hrsg. von Wüllenweber, Velhagen & Klasing, 1917.

Bei meinem Studienaufenthalt in Frankreich habe ich das Buch *La Période Contemporaine depuis 1789* von Seignobos (Armand Colin, 4 fr.) mitunter in den Händen von Ausländern gesehen, die sich zum Examen in französischer Geschichte vorbereiteten. Dieselbe flüssige Sprache und klare Ordnung der Gedanken wie in diesem Werke finden wir auch in dem vorliegenden Auszug aus der *Histoire de la civilisation contemporaine*, der sich mit der Kulturgeschichte von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zum Ausbruch des Weltkrieges beschäftigt. Eine Uebersicht über den Inhalt wird uns am ehesten zu einem sichern Urteil über den Wert der Arbeit des Herausgebers führen.

Im Gegensatz zu der staatlichen Regelung der Industrie und des Handels, wie sie in den gewerblichen Innungen und in dem Merkantilismus des 17. Jahrhunderts ihren Ausdruck fand, forderten die Volkswirtschaftslehrer des 18. Jahrhunderts völlige Handels- und Gewerbefreiheit und freien Wettbewerb zwischen der Industrie und den Kaufleuten aller Länder. Noch einen Schritt weiter gingen die Philosophen: während jene nur die wirtschaftlichen Grundsätze des absoluten Staates angriffen, wollten diese den Staat selbst ändern (Montesquieu, Rousseau) und machten auch vor der Religion nicht halt (Voltaire, die Enzyklopädisten). Auch Staatsmänner und Fürsten ausserhalb Frankreichs wurden von ihren Lehren beeinflusst und suchten als aufgeklärte Selbstherrscher Reformen durchzuführen: Joseph II. in Oesterreich, sein Bruder Leopold in Toskana, Katharina II. in Russland. In Frankreich selbst übernahm das Volk die Durchführung dieser Gedanken, und so kam es hier nicht nur zu einzelnen Reformen, sondern zur Revolution, die mit der Einführung der konstitutionellen Monarchie begann und über die Schreckensherrschaft zur Militärdiktatur

Napoleons führte. Sie bewirkte wirtschaftliche, soziale und politische Aenderungen: die Gleichheit aller vor dem Gesetz wurde anerkannt; die Schranken, die Handel und Gewerbe eingeengt hatten, fielen, und die höchste Macht ging auf das Volk über. Als Gegengewicht gegen die Gedanken der Revolution, die durch die Kriege Napoleons in alle Länder Europas gedrungen waren, gründete Metternich die „Heilige Alliance“, und von nun an standen sich in ganz Europa die Anhänger des absoluten Königtums und die einer Verfassungsmonarchie gegenüber. In Deutschland kam es zu den Verfolgungen der Burschenschaft, in England zu der Parlamentsreform von 1832, in Frankreich zur Februarrevolution. Neben diesen Verfassungsfragen bewegte die Nationalitätenfrage alle Geister und führte einmal zur Befreiung der Griechen und Balkanslaven von der türkischen Herrschaft, dann in Deutschland und Italien zur nationalen Einigung. Von nun an gab es keine Anhänger des Absolutismus mehr, sondern nur noch den Gegensatz der konservativen und liberalen Partei, die sich beide auf den Boden des Verfassungsstaates stellten. Nach und nach traten innerhalb des Liberalismus radikalere Strömungen zutage, und Saint-Simon, Marx, Lassalle entwickelten die Lehren der Demokratie, denen die Regierungen auf dem Wege der sozialen Gesetzgebung zu begegnen suchten.

An diese Uebersicht über die politischen und sozialen Bestrebungen schliesst sich ein Abriss über die Entwicklung der Literatur von der Sturm- und Drangzeit zu den deutschen Klassikern, von diesen zu den Romantikern und Realisten. Die gleiche Würdigung erfahren die anderen Künste und die Wissenschaften sowie die drei grossen Erwerbszweige Landwirtschaft, Industrie und Handel. Wie unter dem Einfluss der beiden letzteren die Volkszahl stieg, so vermehrten sich auch die Ausgaben und infolgedessen die Schulden der Staaten, Mängel, denen man durch Ausgestaltung des Kreditwesens abzuhelfen suchte. In der Frage der Regelung der wirtschaftlichen Beziehungen der Staaten traten sich Freihandel und Schutzzoll gegenüber, während anderseits die heutigen Verkehrswege die wirtschaftlichen und kulturellen Bande über die ganze Erde ausdehnten. Diesem Siegeszug der europäischen Zivilisation droht Gefahr wenn das die Völker Trennende in den Vordergrund geschoben werden sollte.

Wie aus dieser Inhaltsangabe hervorgeht, bietet der Auszug eine vielfach zum Nachdenken anregende Lektüre über einen Gegenstand, der unseren Primanern nicht fremd bleiben darf. Wo sich sachliche Schwierigkeiten ergeben, helfen die deutschen Anmerkungen des Sonderheftes. In diesen ist mir bei dem Wort *Restoration* ein Widerspruch aufgefallen: einmal wird es als „Wiederherstellung einer durch die Revolution vertriebenen Dynastie“ (Anm. zu 40, 5) erklärt; dann heisst es wieder: „Unter *Restoration* verstehen die Engländer die Berufung . . . Wilhelms von Oranien“ (Anm. zu 43, 29). Worauf sich diese Meinungen gründen, wird nicht gesagt. Ich verweise zur Klarstellung nur auf das Kapitel *Restoration* bei Macaulay, *History of England* I, p. 147 und 276, Z. 6 (Tauchnitz). Ausserdem sind beide Anmerkungen entbehrlich, da Seignobos den Begriff *restaurer* auf p. 40, 5—8 ausreichend erklärt. Manches andere in dem Sonderhefte ist ebenfalls überflüssig, z. B. die Bemerkungen über Stein, Hardenberg und Scharnhorst (zu 55, 20, 21), über den Suezkanal (zu 131, 32), über Brasilien, Algier, Tunis und andere französische Kolonien (zu 143, 5, 16 ff.), über die mehr oder minder zutreffende Behauptung von der Seltenheit der Kriege (zu 165, 6). Wenn mithin auch die Arbeit des

Herausgebers, wie sie in dem Sonderhefte vorliegt, einen recht elementaren Standpunkt der Leser voraussetzt, so wird man seine Ausgabe hinsichtlich des Textes doch mit Nutzen verwenden können, und daher gebührt ihm unser Dank, dass er unsere französische Schullektüre um einen inhaltlich wie sprachlich so wertvollen Beitrag vermehrt hat.

Huret, En Allemagne: De Hambourg aux Marches de Pologne. Otto Nemnich, Leipzig.

Der vorliegende Band der Boerner-Texte, Folge A, Nr. 4, enthält die Eindrücke des bekannten Berichterstatters Huret aus Kiel, Bremen, Hamburg, Danzig und Königsberg, und dazwischen spricht der Franzose in einem besondern Kapitel über die deutschen Sitten und Gebräuche.

Kiel hat H. während der „Kieler Woche“ gesehen und stellt Vergleiche zwischen der deutschen und der französischen Flotte an, die nicht zu unsern Ungunsten ausfallen, wenn er auch bei unsern Seeleuten gern eine gewisse Schwerfälligkeit (z. B. Seite 10, 19) im Gegensatz zu den ererbten seemännischen Fähigkeiten der französischen Küstenbevölkerung hervorheben zu müssen glaubt. Von unserm Kriegshafen Kiel wendet er sich zu unsern grössten überseeischen Stapelplätzen und entwirft von Bremen und dem Lloyd ein ebenso klares, durch keinerlei Parteilichkeit getrübtes Bild wie von Hamburg mit seiner Gross-Schiffahrt. Angesichts dieses Aufschwunges forscht er den Gründen nach, die uns einen so riesigen Vorsprung vor seinem Vaterlande gegeben haben, und findet sie in der Hauptsache in dem Mangel an Unternehmungsgeist, an kühnem Wagemut bei seinen Landsleuten. Während der Abschnitt über Hamburg den grössten Teil des vorliegenden Bandes — gegen 50 Seiten — füllt, werden den beiden östlichen Hauptstädten zusammen nur 20 gewidmet. In Danzig erregt neben den Bauten und den Leibhusaren die Flösserei H's Interesse, und in Königsberg hat er das Schloss besucht, wo er in dem Kastellan einen Mitkämpfer von 1870 und zugleich einen begeisterten Franzosenfreund entdeckt haben will. Die etwas rührselige Szene ist wohl hauptsächlich für H's Landsleute berechnet, deren Eitelkeit es natürlich schmeichelt, wenn ein alter preussischer Soldat den Tag der Versöhnung zwischen den beiden Völkern herbeisehnt. (Seite 91, 24 ff.) Ausser dem Schloss hat der Franzose auch andere Sehenswürdigkeiten der Stadt besichtigt und dabei auf dem Schlossteich „weder ein Ruder- noch ein Segelboot“ (Seite 92, 20) gesehen. Das kann vorkommen; aber man darf daraus nicht, wie H. es zu tun scheint, den Schluss ziehen, ein solcher Zustand sei dauernd. Ueber die Lage des Börsengartens ist er sich nicht klar, wenn er ihn unter die Vergnügungsstätten vor dem Steindammer Tor versetzt (Seite 93, 17.). Ein Irrtum ist ihm auch hinsichtlich der alten Preussen untergelaufen, die zwar mit Slaven und Germanen nahe verwandt, aber doch nicht Slaven waren (Seite 90, 6.). Im ganzen macht unser Osten, was ja leicht erklärlich ist, auf den an das milde Klima und den heiteren Himmel seines Vaterlandes gewöhnten Franzosen den Eindruck der Traurigkeit (Seite 84, 7, 10.). Aber dass unser Boden gar so unfruchtbar ist und Kartoffeln, Rüben und Getreide dort nur mühsam gedeihen (Seite 89, 19, 20), wissen wir doch besser. Ueber Rauschen hat H. sich erzählen lassen, man höre dort nur polnisch (Seite 93, 21); sollte da nicht eine Verwechselung mit Zoppot vorliegen? Der einzige Punkt unserer Küste, den er aus eigener Anschauung kennt, ist Palmnicken mit seinem Bernsteinbergwerk, mit dessen Schilderung der vorliegende Band schliesst.

Die Urteile, die darin über Deutschland ausgesprochen werden, zeugen



von eingehender, scharfer Beobachtung und bleiben immer sachlich, wenn auch stellenweise die „Aufmachung" für die französischen Leser zu spüren ist. Wir können daher den Band unbedenklich mit Primanern lesen als ein neues Seitenstück zur Germania des Tacitus. Wie uns in dieser ein Römer unser Volk in jenen Tagen zeichnet, wo es in die Weltgeschichte eintrat, so erkennen wir in H's ebenfalls von einem feindlichen Ausländer geschriebenen Buch die Zustände, die in Deutschland wiederum an einem Wendepunkt seiner Geschichte, kurz vor Beginn des Weltkrieges, herrschten.

Nicht so uneingeschränkte Anerkennung wie nach der inhaltlichen Seite verdient der Band äusserlich; denn er enthält mancherlei Druckfehler, und die Anmerkung über Kant (Seite 92) ist schon geradezu eine Beleidigung für unsern nicht fremdsprachlichen Unterricht.

Stoffel, Rapports militaires écrits de Berlin 1866—1870, hrsg. von Perle (Sammlung geschichtlicher Quellenschriften zur Neusprachlichen Lektüre im höheren Unterricht. Bd. IX.) Halle a. S., Max Niemeyer. 1916.

Nach den Ereignissen von 1866 hielt es Napoleon für dringend wünschenswert, ständig über die preussischen Heereseinrichtungen unterrichtet zu werden. Deshalb schickte er seinen Mitarbeiter bei seiner Geschichte Cäsars, den Baron Stoffel, als Militärattaché nach Berlin, und von diesem erhielt er nun eingehende Berichte über den Stand der geistigen Bildung im preussischen Heer, über die Bedeutung der Tätigkeit eines ständigen Chefs des Grossen Generalstabes, über Verbesserungen in der Bewaffnung und über das Wesen des preussischen Militarismus. Wenn diese Berichte auch in dem Frankreich Napoleons wirkungslos verhallten, ja zum Teil nicht einmal geöffnet wurden, so werden wir sie doch mit grossem Nutzen auf der obersten Stufe unserer höheren Schulen lesen. Denn gerade das Wesen des Militarismus, von dem uns die Engländer mit Wilsons Hilfe so gern „befreien" möchten, begreift dieser Franzose klarer als mancher unserer eigenen Landsleute vor dem Kriege. Immer wieder betont er, dass das Heer, wie es die Herrscher Preussens geschaffen haben, nicht nur eine militärische Einrichtung zum Schutz gegen äussere Feinde ist, sondern zugleich als Fortsetzung der Schule erziehlich auf das ganze Volk wirkt. Deshalb ist in diesem Staat der Gedanke einer Abrüstung unausführbar; denn Abrüstung bedeutet für Preussen Aufhebung der allgemeinen Wehrpflicht. Anderseits hat dieses Land, wie St. wiederholt hervorhebt, durchaus keine Angriffsabsichten, ist aber auch nicht gesonnen, sich vom Gegner überrumpeln zu lassen. Wir können unseren heutigen Feinden, Franzosen und Engländern, nur dringend die Lektüre dieser Berichte anraten; sie werden daraus erkennen, wie aussichtslos das Beginnen ist, den Deutschen den „Militarismus" zu nehmen.

Guizot, Washington, hrsg. von Hengesbach. Berlin, Weidmann, 1916.

Wie der Herausgeber in dem Vorwort ausführt, hat er den Text der Originalausgabe von 1851 dem vorliegenden Bande zugrunde gelegt, und am Schluss verzeichnet er die abweichenden Lesarten der ersten Weidmann-Ausgabe. Der Druck ist durchweg klar und sorgfältig. Dem Text geht eine eingehende Lebensbeschreibung Guizots und eine geschichtliche Einleitung voraus, beide in deutscher Sprache, und die Anmerkungen des Sonderheftes enthalten gleichfalls in deutscher Sprache Erläuterungen und als Anhang den englischen Wortlaut der Unabhängigkeitserklärung von 1776 mit der französischen Uebersetzung von Guizot. Wenn so die Aus-

gabe im ganzen den Ansprüchen des wissenschaftlichen Unterrichts genügt, so empfehle ich im einzelnen doch noch zweierlei: eine Einteilung in Kapitel mit passenden Ueberschriften und eine vollständige Angabe der Quellen des Herausgebers. Was den Inhalt der Studie Guizots angeht, so ist ihr Wert als Schullektüre nur noch gestiegen, seit Amerika offen auf die Seite unserer Feinde getreten ist. Denn sie gibt ein Bild von der Entstehung eines selbständigen Staatswesens im Widerstand gegen den äusseren Feind und im Kampf der Parteien und enthüllt die Strömungen, die die junge Republik schon damals in das grosse Ringen zwischen Frankreich und England hineinziehen wollten. Ganz von selbst drängen sich dabei Vergleiche mit der Gegenwart auf, zwischen dem Verhalten des ersten Präsidenten, der seinem Lande den Frieden erhielt, und der Politik Wilsons. Alle diese Dinge lernen wir durch die Arbeit eines Franzosen kennen, und die Gedanken des französischen Geschichtsforschers erweitern unsere Kenntnis seines Volkes, auch wenn sie sich nicht-französischen Gegenständen zuwenden.

Balzac, L'Illustre Gaudissart. La Grenadière, für den Schulgebrauch bearbeitet von Leitsmann, Gotha 1916. Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller, Nr. 64. Friedrich Andreas Perthes A.-G.

Die erste dieser beiden Erzählungen beginnt mit einer prächtigen Charakteristik des reisenden Kaufmanns und geht dann von der Gattung zu dem einzelnen, dem berühmten Gaudissart, über, der trotz seiner überströmenden Beredsamkeit von einem Bauern der Touraine am Narrenseil geführt wird. Spricht Balzac in dieser Novelle mit ihren dem wirklichen Leben abgelauschten Einzelheiten als heiterer, geistvoller Spötter zu uns so folgt er in der andern seiner Neigung zu liebevoller Schilderung der Umwelt ohne den ironischen Einschlag. La Grenadière ist ein Landhaus ebenfalls in der Nähe von Tours, in dem eine Mutter mit ihren beiden Knaben ein stilles, glückliches Leben führt. Bei ihrem frühzeitigen Tod kann sie zufrieden auf ihre Erziehungsarbeit zurückblicken: der ältere Sohn ist soweit herangereift, um für sich und den jüngern zu sorgen. Ein Hauch von romantischer Schwermut durchzieht diese zweite Erzählung, die vielleicht um dieser Eigenart willen bei deutschen Schülern weniger Anklang finden wird als die erste; denn über den zweifellos auch für eine gute Oberprima vorhandenen sprachlichen Schwierigkeiten kommen sie nicht zum rechten Genuss der Schönheiten.

Dem Text der vorliegenden Ausgabe, der zwar verkürzt, aber bis auf die fehlende Angabe der im Vergleich zum Original gestrichenen Stellen einwandfrei ist, geht eine deutsche Einleitung über den Dichter voraus, und deutsche Anmerkungen folgen ihm. In der Einleitung stehen einige Bemerkungen über den Geizhals in *Eugénie Grandet* (Seite VIII), über die Leidenschaften in *La cousine Bette* (Seite IX) und den verblendeten Vater in *Le père Goriot* (Seite IX). Solche Andeutungen sagen dem, der die betreffenden Werke nicht gelesen hat, gar nichts, sondern verleiten ihn höchstens zur Oberflächlichkeit. Daher ist es besser, sie bleiben ganz weg, oder sie werden durch eine Inhaltsangabe ersetzt. Ebenso dürftig wie die Bemerkungen über die Werke Balzacs sind die Literaturangaben über ihn: nur die Schrift von Heiss wird genannt (Seite IX). Durch zu knappe Hinweise in dieser Beziehung wird der wissenschaftliche Wert der Ausgabe herabgesetzt; sie wird zum elementaren Schulbuch, während sie doch mit geringer Mühe durch Hinweis auf weitere Schriften oder die

Stellen, wo man solche verzeichnet findet, zum wissenschaftlichen Werk ausgestaltet werden könnte, das auch der Studierende noch gern zur Hand nimmt. Dagegen sind dann Anmerkungen wie die über Tours (zu 11, 17), Byron (zu 12, 29), Murat (zu 21, 13), Madeira (zu 26, 2), Angoulême (zu 41, 11), Nantes (zu 43, 1), Brest (zu 67, 27) und Rochefort (zu 70, 30) überflüssig, weil jeder, der zur Lektüre eines Balzac reif ist, solche Dinge weiss oder doch die Quellen kennt, die ihm darüber Aufschluss geben. Ist mithin die vorliegende Ausgabe noch in mancher Hinsicht verbesserungsfähig, so empfiehlt sie sich doch auch schon jetzt durch die hübsche Ausstattung und den klaren Text. Man wird auf der Oberstufe gerne zu ihr greifen, um unsere Schüler und Schülerinnen mit B. bekannt zu machen.

Anton, Nachhilfe im Französischen. Leipzig. Siegbert Schnurpfeil. 0,60 Mk.

Das Büchlein ist aus der Praxis hervorgegangen und für Schüler der mittleren Klassen bestimmt, denen eine Wiederholung not tut. Es behandelt auf etwa 70 Seiten elementare sprachliche Erscheinungen und enthält zu jedem Kapitel Uebungssätze mit dem dazu gehörigen Schlüssel. Wenn auch einzelnes unzulänglich ist, z. B. die Erklärung der *cédille* und des *e* nach *g* (Seite 5) oder die Lektionen über die Bedeutungen von *changer* (Seite 25/26), so erfüllt das Buch doch im ganzen seinen Zweck, und jüngere Lehrer, namentlich Mittelschullehrer, die fremde Sprachen unterrichten, werden manchen beachtenswerten Wink für die Praxis darin finden.

Sokoll und **Wyplel,** Lehrbuch der französischen Sprache. Ausgabe für Bürgerschulen von Heinrich Hohl. Dritter Teil. Wien, Franz Deuticke 1916.

In dem vorliegenden Bande wird die regelmässige und unregelmässige Konjugation behandelt, und daran schliessen sich Adverbien Pronomina, Präpositionen und einiges aus der Syntax des Konjunktivs und des Artikels. Die französischen Stücke sind zum Teil dieselben wie in dem für das dritte Schuljahr bestimmten Bande für höhere Schulen (1914)² und durchweg leicht verständlich und in gutem Französisch geschrieben. An Einzelheiten ist mir ausser dem, was ich bei der Besprechung des zweiten Teiles für Bürgerschulen in dieser *Zeitschrift* 15, 376 ff. bemerkt habe, wenig aufgefallen, z. B. die Bezeichnung „Oeffner“ für den gravis (Seite 28 unten) und die überflüssige und dabei nicht unbedenkliche Nebeneinanderstellung von *il faut semer und il faut qu'on sème* (Seite 52). Unklar ist die Erläuterung des Begriffs „Konjunktiv“: „Die Zeitwörter, welche zur Bezeichnuug einer möglichen oder einer beabsichtigten Handlung dienen, stehen in der Möglichkeitsform“ (Seite 23). Dabei wird der Umstand nicht berücksichtigt, dass ein und dasselbe Verb im Indikativ wie im Konjunktiv stehen kann. Im übrigen wird das Buch seinen Zweck aufs beste erfüllen.

Sokoll und **Wyplel,** Lehrbuch der französischen Sprache für Realschulen. Vierter Teil. Zweite Auflage. Wien, Franz Deuticke, 1916. 2,20 Mk.

Das Buch ist in 30 Lektionen eingeteilt, von denen je zehn im 5., 6. und 7. Schuljahr durchgenommen werden sollen. Im Unterschiede von der zweiten Auflage des zweiten und dritten Teiles (vgl. meine Besprechung 15, 315—17) fehlen hier die grammatischen Regeln: es wird auf

eine mir nicht zugängliche Grammatik verwiesen. Im übrigen ist die Einrichtung die gleiche wie in den andern Bänden; insbesondere sind die französischen Stücke guten Schriftstellern entnommen. Der Hauptzweck, den die Verfasser erreichen wollen, ist eine planmässige Einprägung des Wortschatzes mit besonderer Berücksichtigung der gleichwertigen Ausdrücke, der *équivalents,* damit die Schüler zum freien schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache angeleitet werden Dieser Absicht dienen die „Vorbereitungen bei geschlossenem Buch," die jede Lektion eröffnen und in denen die „typischen Wortgruppen" besprochen werden. Das Verfahren, das die Verfasser dabei empfehlen, ist folgendes: Wenn z. B. die Wortgruppe „Schöpfung der Welt" durchgenommen werden soll (Lekt. 1), so werden zunächst durch Fragen an die Schüler die dabei Beteiligten, Personen und Sachen, festgestellt (vgl. *Avis aux maîtres*). Dann wird die Tätigkeit einmal mit dem Schöpfer, ein andermal mit dem Erschaffenen als Subjekt ausgedrückt, und indem die Schüler nun angeleitet werden, gleichwertige Ausdrücke einzusetzen, gewöhnen sie sich an die freie Anwendung der fremden Sprache. Wie weit bei dieser Unterrichtsart die französische Sprache, deren sich die Verfasser bedienen, hemmend wirkt, hängt von dem jedesmaligen Stande der Klasse ab. Im Interesse eines sichern Fortschrittes würde ich der Muttersprache den Vorzug geben.

Martin-Gruber, Lehrbuch der französischen Sprache für Höhere Mädchenschulen. Vierter Teil. B. G. Teubner, Leipzig 1916. Gebd. 2,20 Mk.

Der vorliegende Band ist in derselben Weise eingerichtet wie der dritte Teil (vgl. meine Besprechung in dieser *Zeitschr.* 15, 317) und zur Erlernung der unregelmässigen Verben auf *re* sowie zur Einführung in die Tempus- und Moduslehre bestimmt. Sehr geschickt verbinden die Verfasser mit der Einprägung der Verben die Erweiterung des Wortschatzes, und in den Lesestücken, die sich eng an neuere Schriftsteller anlehnen, haben wir ein vorzügliches Unterrichtsmittel. Neu ist die Art, wie die Verfasser den Konjunktiv im Relativsatz nach Superlativen erklären: er drücke indirekt eine Verneinung aus. (Seite 85.) Bei den Beispielen, die das vorliegende Buch enthält, kommt man mit dieser Erklärung aus; aber ob sie alle Fälle befriedigend klarstellt, lässt sich erst nach eingehenderer Prüfung entscheiden. In einem Anhang findet man unter anderm Gedichte und Prosaerzählungen, unter denen ein kurzer Bericht über die Eroberung von Antwerpen im Oktober 1914, eine Antwort auf die Verleumdungen unserer Soldaten durch die feindliche Presse und ein Gedicht *Les Allemands en France* der *Gazette des Ardennes* entnommen sind.

Elbing. Leo Pilch.

Mme de Staël, De l'Allemagne. Reformausgabe von A. M. Curtius. Gotha 1917, F. A. Perthes. 138 S. Gebd. 1,50 Mk. Sonderwörterbuch 23 S. 0,60 Mk.

Die Verfasserin des Werkes *Der französische Aufsatz im deutschen Schulunterricht* hat diese Reformausgabe des Buches der Frau von Staël über Deutschland herausgegeben. Von der Vierteilung der vollständigen Ausgabe ist abgesehen und eine zielsichere Auswahl getroffen worden, die den Schwerpunkt auf die beiden ersten Teile legt, die objektiver sind und eine engere Beziehung zu Deutschland haben als die folgenden; im besonderen ist der zweite Teil „über Literatur und Kunst", der die wissenschaftliche literarische Kritik begründete, in den Mittelpunkt gerückt.

Innerhalb der Kapitel sind die Zusammenstellungen mit grossem Geschick so herausgehoben und aneinandergefügt, dass man die Bruchstellen nicht spürt. Ein Lebensbild der Frau von Staël, ausführliche literaturgeschichtliche Bewertung des Werkes, ein Sonderwörterbuch und eine Fülle wertvoller Anmerkungen runden das Dargebotene ab, dessen Bildungswert — natürlich für reifere Schüler — ich in folgendem sehe:

Da es die deutsche Romantik der französischen Klassik, das deutsche klassische Drama dem französischen klassischen Drama gegenüberstellt, wird nicht nur eine vertiefte Kenntnis beider Literaturen und Literaturströmungen gewonnen, sondern die Anwendung der verschiedensten Denkformen, die ein solcher Stoff fordert, wird hierbei zum besten Mittel, denktüchtige Köpfe heranzubilden. Aufgabe des Lehrenden wird es sein, herauszuheben, wie weit die Fähigkeit des Erkennens und Einfühlens diese bedeutende Frau, deren Vorfahren ja etwa ein Jahrhundert lang in Deutschland ansässig waren, zum Eindringen in das deutsche Schrifttum geführt hat, das sie mit einem für ihre Zeitgenossen unerhörten Verständnis erlebt; in Unabhängigkeit von dem Gelesenen wird er seine Schüler andrerseits erhalten müssen, wo Frau von Staël, wie etwa bei der Beurteilung Egmonts, als echtes Kind ihres Salons empfindet. Da man zumeist der Begeisterung der Schriftstellerin folgen kann, ist es bei diesem Stoff besonders leicht, des Rufes „Deutsch gegen Französisch und Englisch", wie ihn etwa Hugo Schuchardts herzerfreuende kleine Schrift mit Nachdruck erhebt, sich jeden Augenblickes bewusst zu sein. Die Herausgeberin zieht denn auch einen Artikel von Souday *(L'Allemagne de Mme de Staël*, Artikel des *Temps*, Mai 1915), der mit der Charakterisierung des französischen Geistes durch Frau von Staël wenig zufrieden ist, mehrfach heran und unterstreicht so den Gegenwartswert des Werkes. Es wäre zu wünschen, dass die von der erfahrenen Pädagogin gebotene Ausgabe weitgehende Benutzung fände.

Bromberg. Johanna Lehmann.

Dubislav-Boek-Gruber-Röttgers, Methodischer Lehrgang der französischen Sprache, Ausgabe E. Neue Bearbeitung für Lyzeen und Höhere Mädchenschulen, Oberlyzeen und Studienanstalten.

1. Teil: Elementarbuch der französischen Sprache 1. Teil. (VII. Klasse.) Dritte Aufl. Gr. 8. (X+107 S.) 1915. Gebd 1,20 Mk.
2. Teil: Elementarbuch der französischen Sprache 2, 2. Teil. (VI. u. V. Klasse.) Mit einer Karte von Frankreich und einer Münztafel. Dritte Auflage. Gr. 8. (VIII+216 S.). 1915. Gebd. 2,20 Mk.
3. Teil: Schulgrammatik der französischen Sprache. (IV. bis I. Klasse, Oberlyzeen und Studienanstalten.) Dritte Auflage. Gr. 8. (IV+207 S.) 1915. Gebd. 2,00 Mk.
4. Teil: Französisches Uebungsbuch. (IV.—I. Klasse.) Mit einer Karte von Frankreich und einem Plan von Paris. Dritte Auflage. Gr. 8 (VIII+200 S.). 1915. Gebd. 2,00 Mk.

Einige Teile (1, 2 und 4) der vorliegenden Neu-Auflage des bewährten Unterrichtswerkes unterscheiden sich nur unwesentlich von den entsprechenden der hier bereits angezeigten ersten Auflage (s. *Zeitschrift* 9, 357). Sie brauchen daher wohl nicht nochmals eingehend besprochen zu werden. Höchstens wäre für die Zukunft noch zu wünschen, dass bei der Darstellung der Schreibung der Laute (Teil 1) die in Betracht kommenden Buchstaben von den anderen durch Fettdruck hervorgehoben werden möchten, um sonst leicht möglichen Irrtümern vorzubeugen, und

dass von den Uebungsstücken (in Teil 4 und besonders in Teil 2!) diejenigen ausgeschieden würden, die inhaltlich nicht an Erarbeitetes anknüpfen, z. B. die Inhaltsangaben von Dramen Molières usw. Neubearbeitet ist dagegen seit der 2. Auflage die „Schulgrammatik" (Teil 3). Hier hat man, wie schon bei der ersten Auflage, versucht, in das Leben der Sprache einzuführen und die Darstellung vom psychologisch-geschichtlichen Standpunkt aus zu vertiefen, aber doch mancherlei geändert, was änderungsbedürftig war. Es ist nur natürlich, dass man auf diesem Wege auch bei weiteren Auflagen noch weiter wird bessern können. In diesem Sinne sei noch auf folgende Einzelheiten hingewiesen: In der Lauttafel (auf S. 1) ist die Bedeutung der runden Klammern nicht erörtert, ebenso fehlt in dem dazu gehörigen Schlüssel die Erklärung der Zeichen ɥ, ʎ, ł und R. Bei dem Ueberblick über die wichtigsten Lautgesetze (S. 3 ff.) könnte die Uebersichtlichkeit und damit die Einsicht des Schülers gesteigert werden dadurch, dass das rein Lautliche durch eine Ueberschrift (in Fettdruck) von dem Orthographischen (S. 6 ff.) auch schon äusserlich besser getrennt würde. Ferner würde es sich empfehlen, die Stammveränderungen zu gruppieren in vokalische und konsonantische und jene wieder in solche, die hervorgerufen werden durch die Art der Silbe (offen oder geschlossen) und solche, die ihre Ursache in der Betonung haben. So findet sich der Wandel ε zu ie (S. 4 unten) doch nicht nur „bei den Verben *venir, tenir* usw." und er ist doch weniger von der Art der Silbe als von der Betonung abhängig. — Unter 1c ist die Fassung nicht glücklich. Es hiesse besser „Aber *grosse [gro:s]* trotz geschlossener Silbe unter dem Einfluss des Maskulinums *gros [gro:]*. — Der in der Anm. erwähnte Fall *haut, haute [o:]* steht dem von *gros, grosse* parallel. — Bei 2a vermisst man die Erwähnung des Wandels von *a* zu ε *(maternel, mère)* und von e zu ie (*venir, viens*) in betonter Silbe. — In der Fussnote auf S. 5 könnte auch *cerf volant* als besonders einleuchtendes Beispiel für das Verstummen von konsonantischem Auslaut vor konsonantischem Anlaut in Zusammensetzungen erwähnt werden. — Bei den Beispielen in § 4, 6 war auch *beau* als Neubildung vom Plural her zu erwähnen unter Hinweis darauf, dass *bel* die ursprüngliche Form darstellt. — § 5,2 hiesse es besser: „Der [K-]Laut wird gewöhnlich durch c bezeichnet, ausser vor e und i, wo die Schreibung qu eintritt; findet sich die Schreibung qu auch vor anderen Vokalen, so liegt wie bei *vainquons*, Beeinflussung durch andere Formen (hier *vainquez, vainquent*) vor." — In § 5,4 und 5,5a könnte das Wort „oft" fehlen oder durch „gewöhnlich" ersetzt werden. — Das in den Vorbemerkungen zu § 6 ff. erwähnte Gesetz der Analogiebildung tritt doch nicht nur bei der Formenbildung in Kraft! — Zu den in § 6 erwähnten „Umschreibungen" gehört auch die französische Neubildung von Futur und Conditionnel. — Die in § 7 erwähnte Stammerweiterung findet sich doch nur in den Formen der Präsens-Gruppe. — Die in § 10 eingeschobene „Uebung" gehört nicht in die Sprachlehre. — Das in den Fussnoten 1 und 2 zu § 14 Gesagte gehört m. E. in den Text und zwar schon zu § 13. — In § 14 hätten die beiden lebenden Konjugationen für sich, getrennt, behandelt werden sollen. Unter allen Umständen müsste aber bei einer weiteren Neuauflage darauf hingewiesen werden, dass im Sg. der erweiterten Verben auf *-ir* das *i* nicht zur Endung gehört, sondern der Rest der im Plural vor vokalischer Endung vollständig erscheinenden Einschubsilbe ist. Diese — wissenschaftlich allein richtige — Darstellung ist obendrein nicht nur leicht verständlich zu machen (unter Hinweis auf § 4,3), sondern auch vereinfachend, denn sie führt von selbst zu der Erkenntnis, dass die Endungen *-s*, *-s*, *-t* im Sg.

des Präs. allen Verben ausser denen auf *-er* gemeinsam sind. — Das in der Fussnote 1 auf S. 22 Gesagte gehört in den Abschnitt selbst nebst einem Hinweis darauf, dass sich hier ein Vorgang vollzieht, der bei *enlever, emporter, s'enfuir* bereits vollzogen ist, dass wir also hier mitten in das Leben der Sprache hineinversetzt werden. — In § 22 fehlt ein Hinweis auf die Schreibung der Formen, in denen die Trennungszeichen [..] fortbleiben, weil ihre Wirkung schon durch den Akzent [^] der Endungen erreicht ist. — Auf S. 25 fehlt in der Fussnote mit den Wortbildungen das wichtige *fuyard*. — In § 29 wäre — etwa durch Einschub der Worte „*dadurch beeinflusst*" hinter „*und*" — darauf hinzuweisen, dass im Futur und Konditionel die Beeinflussung durch die Konjugation der *er*-Verben die Folge des Verhaltens von *cueillir* in der Präsens-Gruppe ist. — In der Fussnote auf S. 27 könnte noch *le parvenu* erwähnt sein. — Desgl. in der zu 28 *le contenu, l'entretien, le soutien*. — Die Erklärung des Futurs und Konditionels von *courir* in § 35 ist unsicher. Jedenfalls müsste erwähnt werden, dass der Vorgang parallel zu der Bildung der entsprechenden Formen von *mourir* steht, über die nichts gesagt wird. — Zu *la défense* in der Fussnote auf S. 29 gehört auch *le défenseur* — *entendre* auf S. 30 heisst nicht nur *hören*, sondern vor allem *vernehmen*. In der Fussnote vermisse ich *l'entente*. — In die Fussnote auf S. 31 gehören wohl noch *la tension, l'attention* und vor allem *la bataille*. — In § 41 fehlt bei *joindre* der Hinweis darauf, dass das Part. Perf. wie bei *craindre* stammbetont ist. — Die Fussnote auf S. 34 hätte noch *le produit* und *le bienfait* bringen können. — Die auf S. 37 *ridicul,e* — Auf S. 52, Z. 3 ist ein Druckfehler. Es muss sinnverwand*t* heissen. — In § 75 hätten solche Fälle, wo es sich um Neutra handelt, erwähnt werden können, vielleicht unter Hinweis auf § 89, Anm. 3. In jedem Falle war zu betonen, dass im Gegensatz zu den germanischen Sprachen im Französischen das grammatische Geschlecht die Hauptrolle spielt. — Die Erörterung des Verhaltens von *le landau*, auf S. 56, gehörte nicht in eine Fussnote, sondern unter § 80 IIIc, wo allgemein hätte gesagt werden können „Nicht mehr durchgemacht haben diesen Vorgang die später eingebürgerten Fremdwörter wie *bal, choral* usw., die den Plural auf (*s*) bilden." — In § 81 konnte auf § 203—207 verwiesen werden, die schöne Beispiele für den Ersatz des Ablativs und Instrumentals bieten. — *favori, favorite* in § 87,12 wäre besser für sich behandelt worden. — Der Ausdruck „analogische Neubildungen" in Fussnote 2 auf S. 61 ist nicht klar genug. Es wäre besser geradezu gesagt worden, dass hier eine durch die Pluralform veranlasste Neubildung vorliegt. — In § 88 hätte erwähnt werden können, dass die konsonantisch auslautende Form für das Maskulinum des Adjektivs die ursprüngliche ist. — In § 96 ist die Zwei-Fürwörter-Regel recht mechanisch. Unter allen Umständen müsste es statt des missverständlichen „beim" „vor dem Verb" heissen. — Die Regel in § 98,2 ist irreführend. Was von *son* gesagt ist, gilt doch auch von *sa* und *ses*. Ebenso ist es bezüglich *le sien* (auf S. 73). — Bei der Erwähnung von *elle est très bien* usw. fehlt der Hinweis darauf, dass es sich hier um elliptische Wendungen handelt, nicht etwa um den Ersatz des Adjektivs durch das Adverb. — In dem Abschnitt über die Wortbildungslehre (§ 105a) vermisst man eine Zusammenstellung solcher Substantive, die wie *pouvoir* einfache Substantivierungen der Infinitive sind. — In § 106 hätte man die Darlegungen über die Gebundenheit der französischen Wortstellung infolge des Schwundes der Endungen gern an erster Stelle gesehen, weil sie das besonders Eigentümliche der französischen Sprache ist. Auch konnte dabei gezeigt werden, wie aus dieser Zwangslage der Sprache ein Vorteil er-

wachsen ist, die bekannte Durchsichtigkeit des französischen Satzbaues. — In § 114 hätte die Hervorhebung durch *quant à* nicht in eine Anmerkung verwiesen werden sollen, da sie auf einer Stufe mit den beiden andern Möglichkeiten steht. Die Schüler zu dieser Einsicht zu bringen, ist aber wichtig für die Anleitung zu einer richtigen Verdeutschung gerade dieser Wendung, die recht häufig ist und fast immer noch durch das steifleinene „was . . anbetrifft" wiedergegeben wird. — Die Fassung der Regel über die Wortstellung nach *aussi, à peine . . que*, usw. (S. 98) kann zu der Annahme verleiten, dass die Umstellung erfolgen m u s s. — In § 122 Anm. konnte bei *c'est eux* das Englische herangezogen werden, wo der Vorgang schon folgerichtig zu Ende geführt ist. — In der Fussnote auf S. 105 muss es *p*unktierte heissen. — In § 132 Anm. 4 handelt es sich m. E nicht um die „Grenze von Bedingungs- und Konzessivsatz", sondern um einen richtigen Einräumungssatz. — Der Hinweis auf den andauernd weiter um sich greifenden Ersatz des Imperf. Konj. durch das Präs. Konj. (§ 133, Anm. 2) ist ebenso wichtig wie das im Abschnitt selbst Erwähnte, hätte also nicht in eine Anmerkung gebracht werden sollen. — Das gleiche gilt von der wichtigen Fussnote 1 zu § 135 (auf S. 113). Erst durch sie wird der Konjunktiv nach *il est naturel* erklärlich, der — m. E. fälschlich — unter den Fällen von Ausdrücken des Wollens (!) in § 136 I B erwähnt wird. Aus diesem Grunde gehört auch die Anm. 2 auf S. 115 nicht unter § 136 I B. — Umgekehrt hätte man den in § 136 I D 3 erwähnten Fall besser in eine Anmerkung verwiesen gesehen, da er nicht parallel zu 1 und 2 steht. — Die Wendung *il me semble* (§ 136 II A Anm. 3) drückt wohl nicht „grössere Sicherheit" aus als *il semble*, es ist vielmehr die Subjektivität bereits durch das hinzugesetzte *me* bezeichnet. — In § 136 II B 2 könnte der Satz *Loin que les Français soient extravagants, ils ont, à un degré remarquable, le sentiment de la mesure* mit Rücksicht auf die fragwürdige Richtigkeit seines Inhalts fortfallen!— In den Fällen von Konjunktiv in Relativsätzen nach einem Superlativ usw. (§ 136 II C 3) reicht ebenfalls der Hinweis darauf aus, dass hier der Inhalt des Nebensatzes die Aeusserung einer subjektiven Ansicht darstellen soll. — In § 139 heisst es ziemlich mechanisch: „Der Infinitiv mit *de* an Stelle von *de* und einem Substantiv." Auch hier erfordert ein zum Denken erziehender Grammatik-Unterricht die Trennung nach d e n verschiedenen Satzteilen, die durch den Infinitiv ausgedrückt werden (Attribut, präpos Obj., adverbiale Bestimmung), wobei dann auch *venir de faire qch.* einzureihen wäre, das unnötigerweise einen besonderen Abschnitt (IV) ausfüllt. — In § 144 ist das *en* beim Gérondif nicht erklärt z. B. *Je l'ai rencontré en sortant de théâtre*, weil die Begegnung i n das Hinausgehen fällt. Zeichnerische Darstellung (durch Kreise) wirkt hier sehr verdeutlichend. — Die allgemeinen Bemerkungen über die Partizipialkonstruktionen, die sich erst in § 147 finden, gehören weiter nach vorn, etwa nach § 144. — In § 153 heisst es statt Objektsakkusativ besser Akkusativobjekt. — Statt der für Schüler schwer verständlichen Fremdwörter „affektvoll" und „affektivisch" in § 159 hätte man lieber deutsche Ausdrücke wie „empfindungsmässig", „rein schmückend" o. ä. gesehen. — In § 165 kann die ursprüngliche Bedeutung von *en* noch durch den Hinweis auf die Verben *s'en aller, s'enfuir, enlever, emporter* usw. klargemacht werden. — In § 173 bleibt in der Uebersicht das *qui* besser fort. — In § 177 war bei *dont* auf § 179 zu verweisen und dort zugleich der Ersatz des Relativs durch andere Ortsadverbien, *en* und *où*, zu erörtern. — In § 185/186 fehlt eine Uebersicht über die Formen des adjektivischen Fragefürwortes. — In § 201a handelt es sich um Sinn-Verneinung, woraus

sich erklärt, dass nur die schwache Negation *ne* zur Verwendung kommt. — In § 207,3c konnte wieder das Wort 'Affekt' durch ein deutsches ersetzt werden.

Düren. M. Weyrauch.

Neue Tauchnitzbände.

Trotz des Krieges hat der Verlag Tauchnitz seine hochverdienstliche Tätigkeit nicht einzustellen brauchen, wenngleich natürlich das Herausbringen englischer Literatur aus mehr wie einem Grunde stark eingeschränkt werden musste. War aber unter den früheren Veröffentlichungen bei der Fülle der Neuerscheinungen auf dem Gebiete des englischen Romans recht oft manches noch durchaus weniger als Mittelgut, so sind die folgenden, in den Kriegsjahren ausgegebenen Bände sämtlich gute, in jeder Beziehung wertvolle Leistungen.

Im Jahre 1915 erschienen zwei treffliche Bücher des jüngst (Dezember 1916) verstorbenen Philosophieprofessors an der Harward-Universität Hugo Münsterberg, eines geborenen Danzigers, *The War and America* (Bd. 4507) und *The Peace and America* (Bd. 4509), die klassische Zeugen dafür bleiben werden, dass Amerika nicht unaufgeklärt und ungewarnt durch einen der besten Köpfe unter den drüben lebenden und an hervorragender Stelle lehrenden Deutschen geblieben ist. Die beiden Schriften haben anfangs der deutschen Sache gute Dienste geleistet, aber sie haben schliesslich ebensowenig wie andere Bemühungen den goldgierigen Geschäftssinn und Krämergeist dieses von uns nur allzulange sehr überschätzten Volkes an dem schnödesten Neutralitätsbruch hindern können, der schlimmer war als der offen vollzogene Uebertritt zu der Ueberzahl unserer Feinde.

Die Bände 4513 bis 4515 (1916) und 4516 (1917) bedeuten dann eine ganz besonders verdienstliche Tat des Verlages mit der Fortsetzung der bis dahin schon 21 Bände umfassenden Ausgabe von Carlyles Werken. Bringen diese grossen Werke des schottischen Meisters *The French Revolution* (3 Bde.), *History of Friedrich II.* (13 Bde.), *Oliver Cromwell* (3 Bde.) und *The Life of Fr. Schiller* (1 Bd.), so enthalten die neuen vier Bände, die alle Aloys Brandl besorgt hat, eine grosse Anzahl seiner wertvollsten und berühmtesten kleineren Aufsätze und Abhandlungen sowie (in 4514) einen vollständigen Abdruck des bei uns vielleicht bekanntesten Werkes *On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History*. Dieser Band wird namentlich denjenigen Fachgenossen sehr willkommen sein, die ausgewählte Stücke davon in der Schule lesen lassen.

Der Band *Historical and Political Essays* (4515) enthält fünf umfangreiche Abhandlungen aus den Jahren 1829 bis 1839 und die Rede, die Carlyle am 2. April 1866 bei der Uebernahme des Rektorats der Universität Edinburgh hielt. Ursprünglich Beiträge zur *Edinburgh Review* waren die Untersuchungen *Signs of the Times* und *Characteristics*, welch letztere an Friedrich Schlegels Dresdener *Philosophische Vorlesungen* anknüpfen; in *Fraser's Magazine* erschienen zuerst die beiden Abhandlungen *On History* und *On History again*. Der sechste Essay ist die umfangreiche Untersuchung *Chartism*.

Am anziehendsten in der gegenwärtigen Zeitlage, aber auch dauernd wertvoll sind dann die beiden Bände, die Carlyles kleinere *Arbeiten zur deutschen Literatur* enthalten. Sie sind einmal um ihrer selbst willen in hohem Masse schätzenswert, dann aber auch von grundsätzlicher Bedeutung, weil sie uns zeigen, wie einst einer der besten und tiefsten Schriftsteller,

die das Britenreich aufzuweisen hat, deutsches Geistesleben zu würdigen wusste, wobei denn freilich gleich bemerkt werden muss, dass Carlyle bei seinen Zeitgenossen gerade mit diesen Schriften nicht auf allzuviel Gegenliebe gestossen sein mag. Band 4513 ist ganz und gar Goethe gewidmet und führt auch den Titel *Essay on Goethe.* Er enthält einen Aufsatz über *Faustus* im Anschluss an eine schlechte englische Uebersetzung von 1821, die ausführlichen Besprechungen der „Ausgabe letzter Hand" von Goethes Werken aus der *Foreign Review* und *Foreign Quarterly Review* in drei grossen Abhandlungen *(Goethe's Helena, Goethe, Goethe's Works),* ferner eine weitere Würdigung *Goethe*, den Hymnus *Goethe's Portrait,* den Nachruf *Death of Goethe,* sowie die Vorreden zur ersten und zweiten Ausgabe von Carlyles Uebersetzung des *Wilhelm Meister.*

Band 4516 bringt die übrigen *Essays on German Literature* und zwar zwei Aufsätze über *Jean Paul Friedrich Richter*, eine Abhandlung *State of German Literature* auf Grund zweier jetzt vergessener Werke von Franz Horn (1827), eine prächtige Würdigung und Uebersetzung des Reformationsliedes unter der Aufschrift *Luther's Psalm*, eine liebevolle und treffende Würdigung *Schiller* im Anschluss an die drei zuerst erschienenen Bände des Briefwechsels zwischen Schiller und Goethe und endlich die gehaltvolle Studie *The Nibelungen Lied*, zu der ihm Simrocks Uebersetzung den Anstoss gab.

Es ist unnötig, hier näher darauf einzugehen, welche Fülle von gediegenem Wissen, feinen Beobachtungen und verständnisvollen Urteilen in diesen Aufsätzen zur deutschen Literatur steckt. Sie sind heute noch so lesenswert wie je, und der besondere Zweck dieser Zeilen ist es, die Fachgenossen darauf hinzuweisen, dass gerade in diesen beiden Bänden ein trefflich brauchbarer, in jeder Hinsicht anregender und fruchtbarer Lesestoff für die obersten Klassen unserer höheren Lehranstalten gegeben ist. Wer einen dieser Bände für eine Prima oder erste Klasse des Oberlyzeums wählt, kann einen Teil des reichen Inhalts in der Schule bewältigen, den Rest aber gut zur Hauslektüre verwenden. Der Verlag würde sich allerdings noch ein weiteres Verdienst erwerben, wenn er eine zweckmässige Auswahl aus diesen Bänden in seine an dieser Stelle bereits eingehend gewürdigte *Pocket Library* aufnähme (vgl. *Zeitschrift* 16 (1917) S. 63—73 die Anzeige von Gärdes).

Ferner liegt noch vor Band 4517 Cristopher Marlowe, *Doctor Faustus, Edward the Second, The Jew of Malta,* herausgegeben nach dem Texte und mit den Anmerkungen von Alexander Dyce. Wenn auch hierdurch die wissenschaftlichen Ausgaben, insbesondere die gute von Tucker Brooke (Oxford 1910; vgl. *Zeitschrift* 9 (1910) S. 565) nicht entbehrlich werden, so wird er doch vielen Studenten als wohlfeiles und für die Vermittlung der Bekanntschaft mit des Dichters wichtigsten Werken wohl geeignetes Hilfsmittel höchst willkommen sein.

Band 4518 bringt zwei philosophische Werke von James Stuart Mill: *On Liberty* und *The Subjection of Women,* und 4519 setzt die Ausgabe der Werke R. W. Emersons mit seinen berühmten *English Traits* fort, die J. Hofmiller im Maiheft der *Süddeutschen Monatshefte* von 1915 trefflich gewürdigt hat. Emerson hatte erst 1907 mit den *Representative Men* in die Tauchnitzsammlung Eingang gefunden, und kürzlich erschienen noch die *Essays* (Bd. 4510) und *Nature and Thought* (Bd. 4521). Die *English Traits* eignen sich ebenfalls als Lesestoff für die obersten Schulklassen.

In der *Pocket Library* erscheinen soeben als Nr. 84—86 billigere

Sonderabdrucke von Marlowes *Faustus* (0,80 M.) und von Mills *Subjection of Women* und *On Liberty* (je 1,00 M.).

Zuletzt noch eine bescheidene Frage. Ob es wohl englische oder französische Verlagsanstalten geben mag, die in entsprechender Weise gute deutsche Literatur für ihre Landsleute veröffentlichen? — Wahrscheinlich nicht; aber wir sind und bleiben eben doch die Barbaren, die *boches* und die *Huns!*

James Macpherson's Fragments of Ancient Poetry (1760). In diplomatischem Neudruck mit den Lesarten der Umarbeitungen herausgegeben von Otto L. Jiriczek (= Anglistische Forschungen, herausgegeben von J. Hoops, Heft 47). Heidelberg, Winter, 1915. XIV + 64 S. 2,50 Mk.

Es war ein äusserst glücklicher Gedanke Jiriczeks, die ehrwürdige erste Ausgabe jener Ossianlieder, die ein Vierteljahrhundert lang das ganze gebildete Europa in staunende Verwunderung versetzten und seither zu einem Bestandteil der Weltliteratur geworden sind, in einem diplomatischen Neudruck wieder allgemein zugänglich zu machen. Denn die Urausgabe ist ausserordentlich selten geworden, und eine kritische Ausgabe des ganzen Ossian gibt es ja noch nicht, so dass also bisher die ursprüngliche Form der ersten Veröffentlichung kaum mehr zu ermitteln war. Und dabei haben jene ersten Bruchstücke von 1760 nicht nur geschichtlich-kritische Bedeutung, sondern sie sind auch literarisch-ästhetisch hervorragend wichtig und üben, nicht zum wenigsten auch deswegen, weil sie viel weniger umfangreich sind als die spätere Gesamtausgabe von 1773, eine so unmittelbare und fesselnde Wirkung, dass viele sie auch heute noch mit wirklicher Teilnahme lesen werden. Uebrigens lehrt ein auch nur flüchtiger vergleichender Blick auf die Fragmente und die vollständige Sammlung sofort, dass auch in bezug auf Wortstellung, Rhythmus und Zeichensetzung nicht unwesentliche Verschiedenheiten vorhanden sind.

Jiriczeks neue Ausgabe ist sehr praktisch eingerichtet und zeugt von grösster Umsicht und Sorgfalt bei ihrer Herstellung. Im Vorwort erhalten wir eine genaue Geschichte des Textes, die auch manches Neue bietet, so die bisher fast unbeachtete Tatsache, dass die Urausgabe bereits im Jahre ihres Erscheinens (1760) noch eine zweite Auflage erlebte, von der übrigens ein Abdruck auf der Universitätsbibliothek zu Königsberg liegt.

Der Text selbst ist ein buchstabengetreuer Abdruck von A (erste Ausgabe, Edinburg, 1760). Selbst die Zeilenlänge ist beibehalten. Die Lesarten bringen sämtliche Abweichungen in bezug auf Wortlaut, Schreibung, Absatzgliederung und Satzzeichen, welche die späteren Ausgaben bieten. Es sind dies B (*Second Edition,* Edinburg 1760), M (Der Druck in *Gentleman's Magazine,* London 1760) F (*Fingal,* London 1762), P (*Poems of Ossian,* London 1773) und T (*Tauchnitz Edition,* 1847). — Die Interpunktion ist deswegen berücksichtigt, weil sie für den Vortrag dieser rhythmischen Prosa wichtige Fingerzeige gibt.

Von den 15 Stücken dieser *Fragments* sind Nr. III, VI, VII, VIII und IX nicht in den *Poems,* also auch in der darauf fussenden Tauchnitzausgabe enthalten und bieten damit für die meisten Leser vollständig neues Gut.

Wir begrüssen diese musterhafte Ausgabe als eine besonders wertvolle und schöne Leistung. Eine gute Uebersetzung ins Deutsche wäre lohnend und wünschenswert.

William Butlers Yeats, A Selection from the Poetry. (Tauchnitz Edition Vol. 4384.) Leipzig, Tauchnitz, 1913. 270 S. 1,60 Mk.

Derselbe, Erzählungen und Essays. Uebertragen und eingeleitet von Friedrich Eckstein. Leipzig, Inselverlag, 1916. 182 S. 3,50 Mk.

Der irische Nationaldichter und Theaterdirektor W. B. Yeats ist bei uns, und übrigens auch bei den Engländern, im allgemeinen noch nicht sehr bekannt. In der englischen Literaturgeschichte von Saintsbury ist er gar nicht erwähnt, Groth in Wülkers Literaturgeschichte und Fehr in seinen *Streifzügen durch die neueste englische Literatur* bringen einiges über ihn. So sind denn die beiden vorgenannten Bücher recht willkommen und geeignet, eine etwas nähere Bekanntschaft mit dem höchst eigenartigen, in jedem Falle beachtenswerten Manne zu vermitteln.

Der Tauchnitzband ist von dem Dichter selbst für den deutschen Verlag zurecht gemacht. Er enthält die drei Dramen *The Countess Cathleen, On Baile's Strand* und *Deirdre* sowie eine reichliche Auswahl aus seiner Lyrik. Aus dem, was er bietet, erhält man eine ziemliche Vorstellung von Yeats, der mit allen Fasern seines Herzens an seinem Vaterlande hängt und in Irlands sagen- und märchenreicher Vergangenheit, seiner schwermütigen Stimmung, in seinem Unglück und seiner Romantik lebt und webt. — Zur Erläuterung sachlicher Schwierigkeiten, aber auch zur Aufklärung über die Entstehungsgeschichte der Dichtungen dienen die Anmerkungen, die ebenfalls von Yeats selbst stammen.

Der Band des Inselverlages vertieft und ergänzt das Bild, das man aus den poetischen Werken erhält, in dankenswerter Weise durch die in wohlgelungener Uebersetzung dargebotenen Prosaaufsätze und durch eine inhalt- und aufschlussreiche Abhandlung über den Dichter, die wohl das Eingehendste ist, was wir bisher in deutscher Sprache über ihn haben. Eckstein hat sie auf Grund eingehender Beschäftigung und guter Kenntnisse geschrieben. Da er ausser Yeats, dem Hauptvertreter der jungirischen Literaturbewegung, auch die übrigen jungirischen Dichter und Schriftsteller berücksichtigt, so erhält man einen recht guten Ueberblick über diese Strömung. Besonders eingehend sind natürlich die engen Beziehungen zwischen Yeats und William Blake herausgearbeitet, dem Yeats viel verdankt, dessen Werke er auch herausgegeben hat. Der Band enthält folgende Arbeiten von Yeats: *Die Gesetzestafeln* und *Die Anbetung der heiligen drei Könige,* zwei Erzählungen. — *Der Glücklichste unter den Dichtern* (behandelt William Morris). — *Die Philosophie in den Dichtungen Shelleys.* — *William Blake und die Phantasie.* — *William Blake und seine Illustrationen zur „Göttlichen Komödie".* — *Das keltische Element in der Literatur.* — *Zum Psalter sprechen* (musikalischen Inhalts). — *Der Leib des Vaters Christian Rosenkreuz.*

Breslau. H. Jantzen.

Bücherschau.

Bei der Schriftleitung sind vom 1. November 1916 bis 1. März 1918 folgende Bücher eingelaufen:

Monatschrift für höhere Schulen 15, 11—17, 2 (November 1916 — Februar 1918).

Beiblatt zur Anglia 27, 11—29, 2 (November 1916 — Februar 1918).

Neophilologus, Zweiter Jahrgang, Erste bis vierte Lieferung 1917

Jahrbuch der deutschen Shakespeare-Gesellschaft. 53. Jahrgang. Berlin 1917.

Magyar Shakespeare-Tár. 9. Kötet (Ungarisches Shakespeare-Jahrbuch. 9. Band). Budapest 1916.

Revue de Hongrie. Xe et XIe Année. No. 49-64 de la série consacrée à la guerre. Budapest 1. Décembre 1916 — 15. Février 1918.

Socrates, Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Neue Folge, hrsg. von Otto Schroeder. 5. Jahrgang 1917 und 6. Jahrgang 1918. 1./2. Heft.

Max Müller, Kant — unser Führer im Streit. S.-S. aus Die Grenzboten, Jahrgang 1917, Heft 6, S. 177—184.

Thomas Hobbes Grundzüge der Philosophie. Zweiter und dritter Teil: Lehre vom Menschen und vom Bürger. Deutsch herausgegeben von Max Frischeisen-Köhler (Philosophische Bibliothek, Band 158). Leipzig, Felix Meiner 1917. 7,— Mk., geb. 8,50 Mk.

Mehlis, Geschichtsphilosophie Auguste Comtes. Leipzig, Fritz Eckardt 1909.

Hatschek, Die Staatsauffassung der Engländer (Vorträge der Gehe-Stiftung zu Dresden. 8. Band). Leipzig, Teubner 1917.

Morsbach, England und die englische Gefahr. Berlin, Weidmann 1917.

Dietrich Schäfer, Das Reichsland. Schriften zur Zeit und Geschichte. Berlin, Grote 1917.

Deutsche Zukunft. Grüsse der deutschen Hochschulen an ihre Bürger im Felde auf das Jahr 1917. Berlin, Furche-Verlag 1917.

Lug ins Land. Siebente Liebesgabe deutscher Hochschüler. Berlin, Furche-Verlag.

G. Bert, Zur 400jährigen Gedächtnisfeier der Reformation im vierten Jahr des Weltkriegs. Ein Wort an die deutschen Hochschulen. Weisenau b. Mainz 1917.

Aufwärts. Eine Feldgabe von Mitgliedern des Verbandes der Wissenschaftlichen Katholischen Studentenvereine Unitas, hrsg. von Joseph Kuckhoff. M.-Gladbach 1917.

Morgenrot. Eine Feldgabe von Mitgliedern des Verbandes der Katholischen Studentenvereine, hrsg. von Carl Hoeber. M.-Gladbach 1917.

Treudeutsch! Eine Feldgabe von Mitgliedern des Kartellverbandes der Katholischen Deutschen Studentenverbindungen, hrsg. von Emil Feinendegen. M.-Gladbach 1917.

20 Heimatlieder im Felde. Für zweistimmigen und vierstimmigen Männerchor in einfachster Weise gesetzt von B. Röthig. Berlin, Furche-Verlag.

Karl Reinhardt, Erläuterungen zu der Ordnung der Prüfung und zu der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preussen. Berlin, Weidmann 1917. geb. 2,80 Mk.

Karl Ehrke, Lateinlose Schulen, lateinlose Wissenschaft. Fünf Aufsätze. Marburg 1917.

Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule. 3. verbesserte und wesentlich vermehrte Auflage. Mit 5 Tafeln. Leipzig, Teubner 1917. 2,80, gebd. 3,50 Mk.

Friedrich Rommel, Die Not der höheren Schulen. Berlin, Friedberg und Mode.

W. Fränzel, Geschichte des Uebersetzens im 18. Jahrhundert. (Beiträge zur Kultur- und Universalgeschichte, hrsg. v. Karl Lamprecht. Nr. 25.) Leipzig, R. Voigtländer 1914.



Max Deutschbein, Sprachpsychologische Studien. Cöthen, O. Schulze 1918.

Gustav Krüger, Die Fachbezeichnungen der Sprachlehre und ihre Verdeutschung. Sonderabdruck aus des Verfassers Syntax der englischen Sprache. 2. Aufl. Dresden, C. A. Koch 1917.

Robert Werner Schulte, Abriss der Lautwissenschaft. Eine erste Einführung in die Probleme und Methoden der Phonetik. Mit 12 Abbildungen. Leipzig, Reisland 1917.

Wacker, Dialekt und Schriftsprache im Altfranzösischen. Halle, Niemeyer 1916.

Hugues Bayer, Origine des verbes **andare, andar, annar, aller.** Prag, Leschinger 1917.

D. Behrens, Beiträge zu einer Geschichte der französischen Sprache. S.-A. der Zeitschrift für französische Sprache und Literatur. Band 45, Heft 3/4. S. 157—234.

Tobler, Altfranzösisches Wörterbuch. 3. Lief. Berlin, Weidmann 1917.

O. Schultz-Gora, Zwei Altfranzösische Dichtungen La Chastelaine De Saint Gille, Du Chevalier Au Barisel. Neu herausgegeben mit Einleitungen, Anmerkungen und Glossar. 3. Aufl. Halle, Niemeyer 1915. 3,60 Mk.

René Descartes. Eine Einführung in seine Werke von K. Jungmann. Leipzig, Fritz Eckard 1908.

René Descartes' philosophische Werke, Abt. 1—4. Leipzig, Felix Meiner.

Karl Vossler, Peire Cardinal, ein Satiriker aus dem Zeitalter der Albigenserkriege. Sitzungsberichte der Kgl. bair. Akademie der Wiss. München 1916. Philosophisch-philologische und historische Klasse. 6. Abhandlung.

Rudolf Zenker, Zwei Quellen zu Molières Misanthrope. S.-A. aus Archiv für das Studium der Neueren Sprachen und Literaturen.

H. Heiss, Stendhal. S.-A. aus dem Kunstwart XXX, 12, S. 1—7.

Krebs, Abrégé de l'Histoire de la Littérature française. Teubner, Leipzig 1917.

Otto Eberhard, Heures de Liberté. Zürich, Orell Füssli.

Fritz Friedrich, Auswahl französischer Lyrik. Leipzig, Teubner 1916.

Französische und englische Schulbibliothek, hrsg. von Pariselle und Gade: Gropp und Hausknecht, Auswahl französischer Gedichte. Mit Kommentar. — Gazette des Ardennes. Auswahl. — Scènes de la Grande Guerre, hrsg. von Fritz Roepke. Leipzig, Renger 1917.

Neusprachliche Klassiker mit fortlaufenden Präparationen, hrsg. von Beck und Middendorff. Bd. 41: Mémoires de Femmes Célèbres (Mme Roland. Mme de Chastenay), hrsg. von Scholl. gebd. 1,05 Mk. — Bd. 42: Psychologie du peuple français d'après Fouillée, Taine, Renan etc., hrsg. von Chr. Beck. gebd. 1,40 Mk. Bamberg, Buchner 1916.

Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller. Madame de Staël, De l'Allemagne, hrsg. von Anna Curtius. 1,50 Mk. Wörterbuch 0,60 Mk. — Honoré de Balzac, L'Illustre Gaudissart. La Grenadière, hrsg. von Leitzmann. 1,20 Mk. Wörterbuch 0,40 Mk. Gotha, Perthes 1916/17.

Stoffel, Rapports Militaires Ecrits de Berlin 1866—1870. Auswahl von Perle. Halle, Niemeyer 1916. gebd 1,50 Mk.

Fr. Klincksieck, Französisches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Dresden, Ehlermann 1917.

Fredr. Palmgren, Studier och Utkast till Fransk Ljud- och Uttalslära. Vänersborg 1916.

Ackerknecht, Methodische Anleitung zur französischen Aussprache. Stuttgart, Metzler 1914.

Otto Eberhard, Je parle français. Ire Partie. Zürich, Orell Füssli.

Martin-Gruber, Lehrbuch der französischen Sprache. V/VI. Teil. Leipzig, Teubner 1917.

Martin-Gruber, Französische Grammatik für die Oberstufe höherer Mädchenschulen. Leipzig, Teubner 1917.

Sokoll & Wyplel, Lehrbuch der französischen Sprache, Ausgabe für Bürgerschulen von Heinr. Hohl. III. Teil. Wien, Deuticke 1916.

Sokoll & Wyplel, Lehrbuch der französischen Sprache für Realanstalten. IV. Teil. Wien, Deuticke 1917.

Strohmeyer, Französisches Unterrichtswerk C. Elementarbuch für die Quarta, Untertertia und Obertertia der Gymnasien und Realgymnasien. Leipzig, Teubner 1915.

Georg Bielefeldt, Methodische Wortkunde der französischen Sprache. Berlin, Friedberg & Mode 1912

Bernhard Teichmann, Natürlicher französischer Unterricht. Erfurt 1918.

Roches, Premiers exercises de Grammaire française. Basel, Helbing & Lübtenhahn 1917.

Leitzmann, Walther und Hiltgunt bei den Angelsachen. Halle, Niemeyer 1917.

Die ältere Genesis. Mit Einleitung, Anmerkungen, Glossar und der lateinischen Quelle hrsg. von A. Holthausen (Alt- und mittelenglische Texte. Bd. 7) Heidelberg 1914. Geh. 2,80 Mk., gebd. 3,40 Mk.

Brandl und Zippel, Mittelenglische Sprach- und Literaturproben. Ersatz für Mätzners Altenglische Sprachproben. Mit etymologischem Wörterbuch zugleich für Chaucer. Berlin, Weidmann 1917. 6,60 Mk.

Wilhelm Möller, Untersuchungen über Dialekt und Stil des mittelenglischen Guy of Warwick in der Fassung der Auchinleck-Handschrift und über das Verhältnis des strophischen Teiles des Guy zu der mittelenglischen Romanze Amis and Amiloun. Königsberger Dissertation 1917.

Creizenach, Geschichte des neueren Dramas. 5. Band: Das englische Drama im Zeitalter Shakespeares. 2. Teil. Halle, Niemeyer 1916. 16,— Mk.

Walter Schulz, James Henry Leigh Hunts Story of Rimini. Königsberger Dissetration 1917.

M. D. Hocks, Tenngsons Einfluss auf Fr. W. Weber. Münster, Coppenrath 1916.

Walter Fischer, die persönlichen Beziehungen Richard Monckton Milnes', ersten Barons Houghton, zu Deutschland unter besonderer Berücksichtigung seiner Freundschaft mit Varnhagen von Ense. Habilitationsschrift, Würzburg 1918.

Shakespeare's Complete Works in two volumes. Leipzig, Tauchnitz 1916. Geb. 7,— Mk.

Diesterwegs Neusprachliche Reformausgaben. Bd. 52: How they got their Indian Empire. Shown by Estracts from Macaulay's Essays on Clive and Hastings. Edited with Notes and Glossary by Kurt Lincke Geb. 2,— Mk. Frankfurt a. M., Diesterweg 1917.

Französische und englische Schulbibliothek hrsg. von Pariselle und Gade: Reihe A, Band 193: English Traits. England's strength and weakness set forth by eminent English and American authors

Für den Schulgebrauch hrsg. von Gade und Hermann. Geb. 1,10 Mk. — Band 195: Burgess, The European War of 1914. Its causes, purposes and probable results. Für den Schulgebrauch erklärt von H. Gade. Geb. 1,— Mk. Leipzig, Renger 1917.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller: From the Sailing Ship to the Dreadnonght Sea Fights and Naval Life. By various anthors. Für den Schulgebrauch hrsg. von Pesta 1917. Gebd. 2,— Mk.

Picturesque and Industrial England. Für den Schulgebrauch ausgewählt und herausgegeben von Klapperich. 2. verm. und verb. Aufl. Mit 32 Abbildungen und 2 farbigen Karten. Gebd. 1,80 Mk. Wörterbuch hierzu geb. 0,80 Mk. Leipzig, Freitag 1917.

Velhagen und Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. English Authors 148 Bd: George Eliot, The Mill on the Floss (The Miller's Children) hrsg. von Hallbauer. 1,10 Mk.— 149 B. John Locke, On Civil Government hrsg. von G. Humpf. 1,20 Mk. — 150 Bd. Conan Doyle, Danger and other Sea Tales by various authors hrsg. von Franz Schild. 1,10 Mk. — 151 Bd. Homer Lea, The Day of the Saxon hrsg. von A. Paul. 1,30 Mk. — 152 Bd. Right or Wrong, My Country! or The immorality of English policy confessed by English authors. Auszüge aus den Werken englischer Historiker und Politiker von Herrmann und Gade. 1,20 Mk. — 153 Bd. Robert J. Thompson, England and Germany in the War. Letters to the Department of State hrsg. von Gade und Herrmann. 0,90 Mk. — 154 Bd. Samuel Gardiner, The Victorian Era hrsg. von August Graf von Pestalozza. 1,— Mk. — 155 Bd. Old Time Tales. By various authors. Historische Erzählungen und Volkssagen hrsg. von Johanna Bube. 1,10 Mk. — 156 Bd. Charlotte Yonge, The Little Duke or Richard the Fearless hrsg. von August Sturmfels. 1,10 Mk. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing 1917.

Tauchnitz Students' Series for School, College, and Home. Nr. 41: Frances Hodgson Burnett, The Secret Garden. Im Auszuge hrsg. von Adolf Wetzlar. Geb. 1,— Mk. Hierzu Anmerkungen und Wörterbuch 0,40 Mk. Leipzig, Tauchnitz 1917.

Tauchnitz Pocket Library. Neue Sammlung wohlfeiler englischer Textausgaben ohne Anmerkungen und Wörterbücher. In steifem Umschlag: 1. Byron, Childe Harold's Pilgrimage. 1,— Mk. — 2. Byron, The Giaour. The Corsair. 0,90 Mk. — 3. Byron, The Prisoner of Chillon. Mazeppa. Beppo. 0,80 Mk. — 4. Byron, The Bride of Abydos. The Island. 0,80 Mk. — 5. Byron, Manfred. 0,60 Mk. — 6. Ewing, The Brownies and other Tales. 0,90 Mk. — 7. Ewing, Christmas Crackers and other Tales. 0,90 Mk. — 8. Ewing, Daddy Darwin's Dovecot. 0,80 Mk. — 9. Galsworthy, Justice. 0,90 Mk. — 10. Galsworthy, The Silver Box. 0,80 Mk. — 11. Galsworthy, Strife. 0,80 Mk. — 12. Goldsmith, The Vicar of Wakefield. 0,90 Mk. — 13. Th. Hardy, Life's Little Ironies. 1,— Mk. — 14/15. W. W. Jacobs, Many Cargoes. First Series. 0,90 Mk. Second Series. 0,90 Mk. — 16/17. Ch. and M. Lamb, Tales from Shakespeare. First Series. 0,90 Mk. Second Series. 0,90 Mk. — 18. Macaulay, The Earl of Chatham. 0,80 Mk. — 19. Macaulay, Frederic the Great. 0,80 Mk. — 20. Macaulay, Lord Clive. 0,80 Mk. — 21. Macaulay, Warren Hastings. 0,90 Mk. — 22/23. E. A. Poe, Tales. First Series. 0,90 Mk. Second Series. 0.90 Mk. — 24. Ruskin, Munera Pulveris. 0,90 Mk. — 25. Ruskin, Unto this Last. 0,90 Mk. — 26. Stevenson, Dr. Jekyll and Mr. Hide. 0,90 Mk. — 27.

Stevenson, An Inland Voyage. 0,90 Mk. — 28. Tennyson, Idylls of the King. 0,90 Mk. — 29. Tennyson, In Memoriam. 0,80 Mk. — 30. Thackeray, The Book of Snobs. 0,90 Mk. — 31. Thackeray, The History of Samuel Titmarsh. 0,90 Mk. — 32. Mark Twain, Sketches. First Series. 0,90 Mk. — 33. H. G. Wells, Tales of Space and Time, First Series. 0,90 Mk. — 34. H. G. Wells, The Time Machine. 0,90 Mk. — 35/36. O. Wilde, A House of Pomegranates. First Series. 1,— Mk. Second Series. 1,— Mk. — 37, O. Wilde, De Profundis. 1,— Mk. — 38. O. Wilde, A Ballad of Reading Gaol. 0,80 Mk. — 39/40. Anstey, Voces Populi. First Series. 0,90 Mk. Second Series. 0,90 Mk. — 41. E. Browning, Sonnets. 0,60 Mk. — 42. R. Browning, Lyrics. 0,90 Mk. — 43. R. Browning, Pippa Passes. 0,70 Mk. — 44. R. Browning, From the Ring and the Book. 0,90 Mk. — 45. Dickens, A Christmas Carol. 0,70 Mk. — 46. Dickens, The Chimes. 0,70 Mk. — 47. Dickens, The Cricket on the Hearth. 0,70 Mk. — 48. Emerson, Nature. Two Essays. 0,80 Mk. — 49. D'Esterre-Kerling, A Laughing Philosopher. 0,80 Mk. — 50. Galsworthy, Joy. A Play. 0,80 Mk. — 51. Habberton, Helen's Babies. 0,80 Mk. — 52. R. Haggard, Black Heart and White Heart. 0,70 Mk. — 53. R. Haggard, Elissa. 1,— Mk. — 54. Bret Harte, Tales of the Argonauts. 1,— Mk. — 55. W. W. Jacobs, The Skipper's Wooing. 1,— Mk. — 56. Longfellow, The Golden Legend. 0,90 Mk. — 57. Longfellow, The Song of Hiawatha 0,90 Mk. — 58. F. Montgomery, The Fisherman's Daughter. 0,90 Mk. — 59. F. Montgomery, A Very Simple Story. 0,80 Mk. — 60. F. Montgomery, The Town-Crier. 0,90 Mk. — 61. Th. Moore, Lalla Rookh. 0,90 Mk. — 62. Rossetti, Ballads. 0,80 Mk. — 63. Shakespeare, Poems (including Sonnets). 1,— Mk. — 64. Shakespeare, Sonnets. 0,60 Mk. — 65. Shelley, The Cenci. 0,70 Mk. — 66. Sheridan, The Rivals. 0,80 Mk. — 67. Sheridan, The School for Scandal. 0,80 Mk. — 68. Swinburne, Atalanta in Calydon. 1,— Mk. — 69. Swinburne, Lyrical Poems. 1,— Mk. — 70. Swinburne, Chastelard. 0,90 Mk. — 71. Swinburne, Mary Stuart. 0,90 Mk. — 72. Tennyson, Maud. 0,80 Mk. — 73. Tennyson, The Princess. 0,90 Mk. — 74. Tennyson, Enoch Arden. 0,60 Mk. — 75. Mark Twain, Tom Sawyer, Detective. 0,90 Mk. — 76. Wiggin, A Cathedral Courtship. 0,60 Mk. — 77. Wiggin, Penelope's English Experiences. 0,90 Mk. — 78. Ch. M. Yonge, The Little Duke. 0,90 Mk. — 79. Chaucer, The Story of Patient Grisilde from the Canterbury Tales. 0,60 Mk. — 80. Dickens, The Battle of Life. 1,— Mk. — 81. Dickens, The Haunted Man. 1.— Mk. — 82. Ben Jonson, The Alchemist. 0,90 Mk. — 83. John Locke, Thoughts concerning Education. A Selection. 0,90 Mk. — 84. Christopher Marlowe, Doctor Faustus. 0,80 Mk. — 85. John Stuart Mill, On Liberty. 1,— Mk. — 86. John Stuart Mill, The Subjection of Women. 1,— Mk. — 87. Edmund Spenser, The Faerie Queene. Book I, Canto I. Book II, Canto IX. X. 0,80 Mk. — 88. Mark Twain, Sketches. Second Series. 1,— Mk. — 89. H. G. Wells, Tales of Space and Time. Second Series. 1,— Mk.

Tauchnitz Edition. Collection of British and American Authors.

Vol. 4516: Carlyle, Essays on German Literature.

„ 4517: Marlowe, Doctor Faustus. Edward the Second. The Jew of Malta.

„ 4518: John Stuart Mill, On Liberty and The Subjection of Women.

„ 4519: Ralph Waldo Emerson, English Traits.

„ 4520: English Fairy Tales. Selected by L. Kellner.

Vol. 4521: Nursery Rhymes. Selected by L. Kellner.
„ 4522/23: J. F. Cooper, The Last of the Mohicans.

Deutschbein, System der neuenglischen Syntax. Cöthen, Schulze 1917.

Edmund Aschauer, Neuer Lehrgang der englischen Sprache für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten. III. Teil. Lesebuch für die Oberstufe. A. Lesebuch für die VII. Klasse der Realschulen. Mit 25 Abbildungen, 5 Kartenskizzen, einem Plan von London und einer Karte der Britischen Inseln. Preis 6 Kronen. Wien, Pichler 1917.

Brandeis und Reiterer, Lehrgang der englischen Sprache für österreichische Realgymnasien: I. A First English Primer. 2. verbesserte Auflage. VI. Teil. A Nineteenth Century Reader. Wien und Leipzig, Deuticke 1917.

Rudolf Dinkler und Anna Mittelbach, Englische Gedichte und Lieder. Ein Anhang zu jedem Lehrbuch der englischen Sprache. Mit 11 Abbildungen im Text. Leipzig, Teubner. 0,60 Mk.

Rudolf Dinkler und Marie Bernau, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Mittelschulen. Erster Teil. 4., fast unveränderte Auflage. Gebd. 1,80 Mk. Zweiter Teil. 3. verbesserte Auflage. Gebd. 3,20 Mk. Leipzig, Teubner 1917.

Gaspey, Englische Konversations-Grammatik. Neubearbeitet von A. Bubert. 26. Aufl. Schlüssel hierzu. 6. Aufl. Heidelberg, Groos 1917.

L. Hamburger, New English Lessons for Foreign Students. According to the Alge Method. St. Gallen, Fehr 1917. Gebd. 3,90 Mk.

Christoph Beck, Englische Stilübungen nebst Stillehre und Synonymik sowie englischen Realien, Gedichten und sprachwissenschaftlichen Kapiteln. 2. Auflage. Nürnberg, Friedr. Korn 1917.

M. G. Edward, Colloquial English. Dialogues on every-day life. Revised and enlarged by E. Hofmann. Second Edition. Leipzig, O. R. Reisland. 1,90 Mk.

H. Schmidt und Harry B. Smith, Englische Unterrichtssprache. Ein Hilfsbuch für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. Dresden, C. A Koch 1916. 1,20, gebd. 1,40 Mk.

Holthausen, Etymologisches Wörterbuch der englischen Sprache. Leipzig, Tauchnitz 1917. Gebd. 4,50 Mk.

G. Thurau. M. Kaluza.

Zeitschriftenschau.

Jahrbuch der deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Im Auftrage des Vorstandes herausgegeben von A. Brandl und M. Foerster. 53. Jahrgang mit 2 Tafeln. Berlin, Georg Reimer, 1917. XXIX + 258 S. Gebd. 12,00 Mk.

Im *Jahresbericht* (S. V—IX) weist der Präsident Brandl in milder Form auf unsere unerfreulichen Theaterverhältnisse hin. — Den Festvortrag hielt Max Martersteig über *Shakespeare-Regie* (S. X—XXVII). Er geht von den hohen Aufgaben aus, die das Theater nach seiner Auffassung zu erfüllen hat, und wendet sich dann zu dem Problem der Shakespearedarstellung auf der deutschen Bühne. Nach einem kurzen geschichtlichen Rückblick nimmt er zu den neuesten Anschauungen darüber Stellung. Auch er will heute „Shakespeare in seiner Integrität" auf den Brettern sehen und erkennt darum die Bestrebungen der Münchener Shakespearebühne grundsätzlich an, wenngleich er sie von Uebertreibungen nicht freispricht. Auch J. Savits' Buch (1917) beurteilt er in diesem Sinne. Einen unverkürzten Shakespeare auf der Bühne hält er aber nicht für möglich. Auch er wünscht dringend eine erhebliche Besserung der deutschen Theaterverhältnisse. — Josef Kohler, *Die Staatsidee Shakespeares in „Richard II"* (S. 1—12). Bezeichnet das Stück als „das Hohe Lied des Königtums und eine der grossartigsten Hymnen auf die königliche Würde, die den Gesalbten des Herrn bis an sein Ende begleitet, auch dann, wenn er irrt und fehlt und wenn er schliesslich stürzt und unter den Trümmern seiner Autorität begraben wird". Wichtig sind die Belege aus alten englischen Rechtsquellen über Majestätsverbrechen und Königsmord. Beiläufig kündigt K. eine neue eigene Uebersetzung des Dramas an, von der er bereits reichliche, gut gelungene Proben mitteilt. — Alois Brandl, *Imogen auf den Aran-Inseln* (S. 13—34). In einem Märchen, das der irische Dichter J. M. Synge im Jahre 1908 auf einer der Aran-Inseln an der Westküste Irlands vorfand und veröffentlichte, sind dieselben Motive wie in der Portiageschichte im *Kaufmann von Venedig* und wie in der Geschichte der Imogen in *Cymbeline* enthalten. Brandl verfolgt in sehr ansprechender und sorgfältiger Weise Ursprung, Entwicklung und Verbreitung dieser Motive und stellt fest, dass das Aranmärchen eine wichtige Rolle in der Erkenntnis des Quellenverhältnisses von Shakespeares *Cymbeline* spielt. — L. Kellner, *Exegetische Bemerkungen zu „All's Well That Ends Well"* (S. 35—48). Verfasser nennt dieses Stück das Stiefkind der Shakespeareforschung und bezeichnet die Teilnahmlosigkeit der Philologen an ihm als unbegreiflich, denn der ganze Text starre von unverständlichen Sätzen. Er selbst bringt eine Reihe

von Besserungsversuchen unter den Gruppenüberschriften: Semasiologisches, Grammatisches, Szenisches, Textkritisches. — Rose Cords, *„Wits' Academy", eine Sammlung von Scherzfragen, zugeschrieben Ben Jonson, 1656* (S. 49—68). Neudruck des kleinen aus 77 Fragen und Antworten bestehenden Rätselbuches mit erklärenden Anmerkungen und einer Einleitung, die es literargeschichtlich in die reiche Rätselliteratur einordnet. Ben Jonson ist sicherlich nicht der Verfasser. — Edgar Istel, *Verdi und Shakespeare* (S. 69—124). Istel gibt in dieser eingehenden Untersuchung ein treffliches Bild von dem Verhältnis des italienischen zu dem englischen Meister. Verdi wurde im Laufe seines langen Lebens „aus einem brutalen Vergewaltiger Shakespeares noch dessen Diener". Im Jahre 1846 begann er seine Arbeit an der Oper *Macbeth*, die freilich allgemein als ziemlich minderwertig beurteilt wird. In den fünfziger Jahren beschäftigte sich Verdi eingehend mit einer Oper *König Lear;* wir sind erst seit dem Jahre 1913 näher hierüber unterrichtet, als Verdis Briefwechsel bekannt wurde. Istel teilt 18 sehr reizvolle und inhaltreiche Briefe an den Advokaten und Librettoschreiber Somma in deutscher Uebersetzung mit. Mit 70 Jahren ging Verdi an die Abfassung seines *Othello*, mit 77 Jahren schuf er den *Falstaff.* Diese beiden Opern gehören zu seinen grössten Meisterwerken. Ihr Verhältnis zu den Vorbildern wird eingehend untersucht. — — Kleinere Mitteilungen. Desider Rózsa, *Shakespeare-Vorträge in Ungarn zur dreihundertjährigen Wende seines Todes* (S. 125—128). Berichtet kurz über eine Reihe von Vorträgen, die in gelehrten Gesellschaften Ungarns zu Shakespeares Gedächtnis gehalten wurden. — Albert Köster, *Brockmann als Hamlet* (S. 128—131). Behandelt die ausgezeichnete Darstellung des berühmten Hamletspielers auf einem Gipsrelief von Rachette, das 1776 oder 1777 in Hamburg entstand. Eine ausgezeichnete Wiedergabe des Bildnisses schmückt das Jahrbuch. Das Kunstwerk selbst befindet sich im Besitze Kösters. — Sophus Michaelis, *Eine Hamlet-Aufführung auf Kronborg* (S. 131—133). Schildert die Festaufführung, die der dänische Schriftstellerverein im Sommer 1916 als Gedenkfeier im Freien veranstaltete. Eine Abbildung ist beigegeben. — *Shakespeare-Jubiläum in Ungarn* (S. 133—135). Berichtet über die Feiern in der Akademie, in der Kisfaludygesellschaft und im Nationaltheater. — O. L. Jiriczek, *Gregor Sarrazin* † (S. 136—138). Ein feinsinniger Nachruf auf den Breslauer Anglisten. — — Theaterschau (S. 139—184). R. Révy, *Züricher Shakespeare-Aufführungen im Jahre 1916* (S. 139—158). Ein sehr inhaltreicher Bericht vom Standpunkt des Regisseurs aus; es finden sich bemerkenswerte allgemeine Ausführungen über die Inszenierung Shakespearescher Stücke darin und vor allem auch sehr wertvolle und eingehende Angaben über eine Aufführung von *Troilus und Cressida.* — L. Stahl, *Shakespeare auf der englischen Bühne des frühen 19. Jahrhunderts* (S. 159—174). Eine wichtige und lehrreiche Ergänzung zu Stahls Buch *Das englische Theater im 19. Jahrhundert* (München 1914). — W. Jürgens, *„Viel Lärm um nichts" und „Mass für Mass" auf der Shakespearebühne am Hoftheater in Weimar* (S. 174—181). Beschreibung der Aufführungen und Einrichtungen, die sich nach dem Muster der Shakespearebühne des Münchener Hoftheaters richteten. — A. Winds, *Wie es euch gefällt* (S. 181—184). Kurzer vergleichender Bericht über die Aufführungen des Stückes in Zürich in der Einrichtung von Reucker, worüber auch Révy schon geschrieben hatte, in Leipzig durch Martersteig und in Wiesbaden in der Einrichtung von H. Olden. — Paul Fischberg, *Statistischer Ueberblick über die Aufführungen Shakespearescher Werke*

auf den deutschen und einigen ausländischen Theatern im Jahre 1916 (S. 184—187). Von 108 Theatergesellschaften wurden 23 Dramen in 1179 Aufführungen dargestellt. Die entsprechenden Zahlen waren 1915: 155—25—983. — Carl Grabau, *Zeitschriftenschau 1915—16* (S. 188—228). — Die *Shakespeare-Bibliographie 1914—16* von H. Daffis (S. 229—253) ist wieder in der vereinfachten Form gehalten, ist aber wegen der durch den Krieg verursachten Schwierigkeiten nicht zu Ende geführt worden: sie bricht im 4. Abschnitt *Shakespeareana* beim Buchstaben *K* ab. Aus ähnlichen Gründen ist diesmal leider auch die sonst übliche *Bücherschau* und die *Dramaturgische Rundschau* ganz weggeblieben. Besonders das Fehlen jedes kritischen Beitrags über die Literatur berührt schmerzlich. Alles dies soll im nächsten *Jahrbuche* nachgeliefert werden. — Von den üblichen Schlussübersichten ist nur das Namen- und Sachverzeichnis vorhanden, die Uebersicht über den Zuwachs der Bücherei und das Mitgliederverzeichnis fehlen.

Breslau. H. Jantzen.

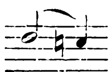
Die höheren Mädchenschulen. Zeitschrift für alle Angelegenheiten der Lyzeen, Oberlyzeen, Frauenschulen und Studienanstalten. Herausgegeben von Dr. H. Güldner, geleitet von Dr. Le Mang. 30. Jahrgang. Bonn, Marcus & Weber, 1917. 12,00 Mk.

F. Brather, *George Sands Erzählung „La Petite Fadette" im Lichte der Kunst Jean François Millets* (S. 7—15). Schluss der im vorigen Jahrgange begonnenen Abhandlung. — H. Bohnstedt, *Die Zukunft der Sprachlehrerin* (S. 32—42). Vorschläge für eine Neuordnung der Sprachlehrerinnenprüfung, die aber inzwischen durch die Neuregelung vom März 1917 überholt sind. Auch über die Verwendbarkeit der Sprachlehrerinnen wird einiges gesagt. — E. Schmid, Sammelbesprechung über *Französisch* (S. 46—47; 78—80; 99). Behandelt eine Anzahl von Schulausgaben. — K. Dittrich, *Ergänzungsprüfungen und wahlfreier Lateinunterricht an Oberrealschul-Studienanstalten und Oberlyzeen* (S. 182 bis 187). — *Eine neue Prüfungsordnung für Sprachlehrinnen* (S. 242—243). Gibt den Inhalt des Ministerialerlasses vom 3. März 1917 — U II 778 — wieder, durch den die Sprachlehrerinnenprüfung vom 1. April 1918 ab neu geregelt wird; vgl. *Zeitschrift* 16, 190. — B. Meyer, *Englische Lehr- und Lesebücher* (S. 328—332). Sammelbesprechung von 18 Schriften. — Lohmann, *Die sogenannten „freien" Arbeiten in den fremden Sprachen* (S. 406—411). Gibt ein ausgeführtes Beispiel für ihre Behandlung.

—H.

Berichtigung

zu Band 16, Heft 5, S. 367.

Zu Anfang aller Zeilen ist das erste Vorzeichen höher zu rücken: und im dritten Takt zu lesen: 

Gustav Thurau †.

Wir haben unsern Lesern die betrübende Mitteilung zu machen, dass der Mitbegründer und Mitherausgeber der *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht,* der ordentliche Professor für romanische Philologie an der Universität Greifswald, Dr. Gustav Thurau, am 7. Juli d. J. im Alter von 55 Jahren nach kurzem Leiden sanft entschlafen ist.

Er hat der *Zeitschrift,* die er mitbegründen half, stets das lebhafteste Interesse entgegengebracht. Auch als er nach seiner Berufung nach Greifswald an der technischen Herstellung der *Zeitschrift* sich nicht mehr in demselben Umfange wie früher beteiligen konnte, hat er doch nicht aufgehört, an ihrer weiteren Vervollkommnung zu arbeiten und ihr immer neue Freunde und Mitarbeiter zu gewinnen. Er war hocherfreut, dass der Grundgedanke dieser *Zeitschrift,* die Vertiefung und Vervollkommnung des neusprachlichen Unterrichts, die Weiterbildung der neusprachlichen Lehrerschaft, die Herstellung und Aufrechterhaltung engerer Beziehungen zwischen Schule und Universität, immer mehr Anerkennung gefunden hat und dass die *Zeitschrift* sich so in kurzer Zeit eine geachtete Stellung in der Zeitschriftenliteratur Deutschlands erringen konnte. Er war auch erfreut darüber, dass die Grundsätze, die wir in dieser *Zeitschrift* von Anfang an vertreten haben, in der grossen Umwälzung, die der Krieg herbeigeführt hat, die Probe erfolgreich bestanden haben.

Seine hervorragenden persönlichen Eigenschaften: sein liebenswürdiges, offenes Wesen, sein klares Urteil und sein Gerechtigkeitssinn, seine echt vaterländische Gesinnung, seine hohe Begabung und sein umfassendes Wissen, seine grosse Arbeitsfreudigkeit und stete Hilfsbereitschaft haben ihn allen, die ihn näher kannten, lieb und wert gemacht, ganz besonders aber den Unterzeichneten, die in ihm einen treuen Freund und Berater verloren haben. Sein Andenken wird in der Geschichte dieser *Zeitschrift* und in den Herzen seiner Freunde unvergessen bleiben.

Berlin und Königsberg, den 10. Juli 1918.

Weidmannsche Buchhandlung:	**Der Herausgeber:**
Ernst Vollert. Hans Reimer.	Max Kaluza.

Grammatische Vergleichung im fremdsprachlichen Unterricht.

(Schluss.)

VI. Wechelseitige grammatische Beeinflussung in den einzelnen Sprachen.

Jede Sprache ist in ihren Grundfesten in der Sprache verankert, der sie entsprossen ist. Wie sehr sich auch die Tochtersprache im Laufe der Jahrhunderte unter dem Einfluss der Stammesart, des Klimas, der Nachbarsprachen, der politischen und kulturellen Verhältnisse des Landes wandeln mag, sie wird niemals alle Vorzüge verlieren, die sie von ihrer Muttersprache ererbt hat, aber auch nie alle Schwächen, mit denen sie 'erblich belastet' ist. Die englische Sprache ist Zeugin dafür, dass starker zersetzender Einfluss den Zusammenhang zwischen Mutter- und Tochtersprache wohl verdunkeln, aber nie zerstören kann. Wenn aus diesen sprachhistorischen Tatsachen für unsern Schulunterricht die Folge gezogen wird, dass auch der Schulunterricht zur Anbahnung eines tieferen Verständnisses der Sprache ihre Genesis berücksichtigen, dass er den Schüler dazu anregen muss, die heutige Sprache nicht „als etwas künstlich Gemachtes, Fertiges, sondern als ein Gewordenes und Werdendes“ zu lernen,[1]) so wird man dieser Forderung ihre Berechtigung nicht absprechen können. Natürlich verbietet das der Schule gesetzte Ziel ebensosehr die Erörterung verwickelter Sprachprobleme wie die Vorführung oder gar Häufung unbekannter Grössen. Mag auch eine Reihe: *we did hear* = wir hörten = *hausi-dêdum*[2]) den Sprachforscher wegen

[1]) Weyrauch, *Der Unterricht in den neueren Sprachen und die Sprachwissenschaft* (*Ztschr. f. franz. u. engl. Unterricht* 13, 296).

[2]) Whitney, *Leben und Wachstum der Sprache.* Uebersetzt von Leskien. 1876, S. 128. *Intern. wiss. Bibl.* Bd. XX.

ihrer grossartigen Uebereinstimmung in der Tempusbildung entzücken, für den Schüler wird sie kaum lebendig gemacht werden können. Schon grösserem Verständnis dürfte eine weit ausholende sprachhistorische Erörterung begegnen, wenn keine Unbekannte schreckt, etwa der Hinweis darauf, dass teilweise in den Personalendungen wohl ursprünglich Pronominalformen einbeschlossen sind, dass so *esse-m*, *δίδω-μι* wahrscheinlich die obliquen Kasus lat. *me*, gr. *με* enthalten.[1]) Freilich werden wir bei dem hypothetischen Charakter der sprachlichen Urgeschichte nur selten in dunkle Fernen schweifen dürfen. Um so eher können wir auch auf Streifzüge in diese nebelumflorten Anfänge der Sprachen verzichten, als zur Verarbeitung in der Schule schon eine überreiche Fülle an Forschungsresultaten vorliegt, die in dem Boden klar erwiesener Tatsachen gekeimt sind. Ist doch gerade die sprachhistorische Wissenschaft ein sorgfältig bebautes Feld, dessen fruchtbeschwerte Halme zur Ernte einladen. Heimsen wir von diesem Ueberfluss ein, soviel die Förderung des grammatischen Unterrichts erheischt.

Von den Fragen, die sich an die Ausmünzung der historischen Grammatik für den Unterricht anknüpfen, fesselt uns zunächst die der grammatischen Beeinflussung einer Sprache durch andere Idiome. Die Fäden aufzudecken, die in grammaticis herüber und hinüber gesponnen werden, ist auch für die Schule eine Aufgabe, die reichlich lohnt. Es werden sich genügend durchsichtige Beispiele darbieten, an denen die Vergleichung das Wirken anderer Sprachen erweisen kann.

Ganz natürlich, dass zunächst in sprachlichen Grenzgebieten fremder Einfluss oft tiefe Furchen gräbt. Die in manchen Gegenden der Rheinprovinz, Elsass-Lothringens und der Schweiz üblichen Wendungen: 'ich habe kalt, ich habe Schlaf, es geht 12 Uhr schlage, Geld auf sich tragen' atmen gallischen Geist.[2]) 'Er hat gut reden' klingt an *avoir beau faire qch.* an.[3]) Ebenso tragen fremdes Gepräge: es ist an uns (*c'est à nous*) zu kämpfen; wie er es selbst erzählte, hat er den Feind eingeholt;

---

[1]) Siehe Sommer, *Handbuch der lat. Laut- und Formenlehre*. 1914. S. 315, wo zur Beleuchtung dieser Hypothese noch die Degradierung unseres Substantivs „Teil“ zum blossen Zahlwortsuffix in drittel, viertel früher 'dritteil, vierteil' herangezogen wird.

[2]) Weise, *Unsere Mundarten*. 1910, S. 72, 76.

[3]) Whitney, *Leben und Wachstum der Sprachen*, 1876, S. 98.

zu jemandes Hilfe kommen; er baute soviel Schulen, als sie deren bedurften; er hat mir begegnet; in ein Gespräch eintreten; das gibt mir Sorge; hier, was vorging; vor allem: die hässlichen Nachbildungen von *c'est — que.*[1]) Diese fremden Eindringlinge werden wir nach Gebühr zurückweisen, so oft der französische oder deutsche Unterricht dazu Veranlassung gibt. Freundschaftlicher kann unser Verhalten sein gegenüber den Pluralbildungen: Mädels, Jungens, Kerls, Sophas, Uhus, Billets. An diesen Wörtern lässt sich einleuchtend zeigen, wie die französische Pluralbildung in deutschen Wörtern Fuss gefasst hat. Dass das feine französische Empfinden für die Härte des Hiatus auch fürs Deutsche nicht ohne Einfluss blieb, ist gleichfalls durch Vergleich zu erläutern: Freud' und Leid; rast' ich, so rost' ich.

Umgekehrt ist öfters darzulegen, dass das Französische auch viel vom Deutschen empfing. Wenngleich die Entwicklung des neuesten Französisch durchaus nicht allein aus deutscher Einwirkung zu erklären ist, so spielen wenigstens germanische Kräfte mit, z. B. bei der „Voranstellung von Merkmalsbezeichnungen, Einzwängung von Teilvorstellungen zwischen die Glieder der Hauptvorstellung, Verlust der kurzgliedrigen Satzanordnung und der Uebersichtlichkeit des Aufbaues". So ist es begreiflich, „dass man jetzt bei sorgfältigen Schriftstellern auf Sätze stösst, die den schwerfälligsten deutschen den Rang ablaufen."[2]) Auch für die Sprache der Briten mag leicht der Nachweis geliefert werden, dass das neuere Englisch sich ebenfalls von deutscher Einwirkung nicht fernhalten konnte. Der Name Carlyle gehört vor allem in diesen Zusammenhang. Was den französischen Einschlag in der englischen Grammatik anbelangt, so muss ich mich beschränken, auf die Ausführungen Einenkels hinzuweisen, der ja besonders eingehend dargelegt hat, wie sehr die englische Syntax von romanischen Elementen durchsetzt ist.[3])

---

[1]) Nach Th. Matthias, *Sprachlehre und Sprachschäden.* 3. Aufl., S. 436 ff. Freilich mag ja diese Umschreibung im Französischen dem Ausdruck grössere Sauberkeit und Unzweideutigkeit verleihen, wie Tobler ausführt. *Vermischte Beiträge.* 2. Aufl., 1. Reihe, S. 190 ff.

[2]) Richter, E., *Studie über das neueste Französisch* in Herrigs *Archiv,* 135. Bd. S. 353.

[3]) Einenkel, *Geschichte der engl. Sprache.* II. *Hist. Syntax.* 3. Aufl. 1916.

Angesichts der offensichtlichen, wechselseitigen grammatischen Beeinflussung in den einzelnen Sprachen werden wir uns nicht damit begnügen, gelegentlich im Unterricht auf hierher gehörige Beispiele zu verweisen, sondern wir werden sie auch für die Einprägung bestimmter fremder Spracheigentümlichkeiten benutzen und festhalten. Steht uns für die Deutung einer grammatischen Erscheinung ein Dichterwort zur Verfügung, so empfiehlt sich etwa folgende Gegenüberstellung: 1. Das fremde Sprachgesetz, 2. das Dichterwort, 3. die Uebersetzung in echtem Deutsch. Beispiel: *être obéi* — Schiller: Gehorcht zu sein wie er, konnte kein Feldherr sich rühmen — Dass man so wie ihm gehorchte, dessen konnte kein Feldherr sich rühmen. Aehnlich *par une fausse amabilité* — durch eine verstellte Freundlichkeit — durch verstellte Freundlichkeit. Aus einer Beispielsammlung, die ich mir vor Jahresfrist gelegentlich einer frz. Uebersetzungsübung aus *Don Carlos* anlegte, führe ich noch folgende undeutsche Konstruktionen an: I. 2: Ich warf mich zu den Füssen des Königs (*aux pieds du roi*). I. 1: fürstlicher als er noch keine gute Tat bezahlte (ganz französisch für: als er je eine gute Tat bezahlte). V. 2: doch aber ist es auf Befehl des Königs, dass ich mich hier befinde. (*c'est sur l'ordre du roi, que je me trouve ici*).

Auch auf die Einwirkung der alten Sprachen richtet der vergleichende Grammatikunterricht die Aufmerksamkeit. So wird der griechische Einfluss in Goethes Wortstellung verfolgt: die Not der Menschen, der umbergetriebenen. Ferner verdient der Gebrauch des Genetivus partitivus, der bei Homer so oft begegnet, nähere Würdigung. Auch die freie Stellung des attributiven Genetivs wird angemerkt: war Gedräng und Getümmel noch gross der Wanderer und Wagen. Haller gebrauchte nach griechischem Vorbild den Genetiv der Eigenschaft (der Apfel reifes Goldes),[1]) ebenso Bodmer, Klopstock u. a. Wie der Grieche *ἄγω*, der Römer *duco*, der Franzose *monter, descendre*, der Engländer *grow* transitiv und intransitiv verwendet, so hat sich seit Klopstock in Anlehnung an diese Vorbilder auch in der deutschen Sprache bei manchen Verben neben dem intransitiven Gebrauch auch der transitive durchgesetzt: Die Blume duftet

[1]) Nach O. Weise, *Aesthetik der deutschen Sprache.* 2. Aufl. S. 199, 200, 179, 263.

Wohlgeruch, freiheitsdürstende Seele, liebeglühende Herzen. „Bemerkenswert ist auch der Einfluss des Hebräischen in deutschen syntaktischen Fügungen wie in Verbindungen, in denen dasselbe Wort im Genetiv des Plurals wiederholt wird wie Herr der Herren, König der Könige. Ist es möglich! Stern der Sterne, drück ich wieder dich ans Herz. (Goethe.) Ich sing das Lied der Lieder. Christus wird halten das Gericht der Gerichte. Die Himmel der Himmel erzittern. (Klopstock.) Doch der Schrecklichste der Schrecken![1])

Die gleiche hebräische Eigenart hat aufs Englische abgefärbt: *in my heart of hearts* (Shakespeare), *the woman is a horror of horrors* (H. James), *love like yours is the pearl of pearls, and he who wins it is prince of princes* (Hall Caine), *I remember you a buck of bucks* (Thackeray).[2]) Werfen wir noch einen Blick auf unsern grossen Stilisten Lessing, so entdecken wir auch bei ihm fremde Wendungen. Besonders auffällig sind seine französischen und lateinischen Infinitivkonstruktionen. 'Seine Verbindungen wie „schmeicheln" (*flatter*), „klatschen" (*applaudir*) mit dem Akkusativ wurden schon von Zeitgenossen getadelt.'[3])

Wie der vergleichende Unterricht der Macht fremder Sprachkräfte, die sich — wie erläutert — auch bei den besten Autoren feststellen lässt, seine Aufmerksamkeit zuwendet, so übersieht er auch nicht die Ausstrahlungen, die von den Spielarten der Sprache, den mannigfach gefärbten Mundarten des Volkes, ausgehen. Denn auch diese verändern — oft in wichtigen Punkten — das Sprachbild.[4]) Im heutigen Griechenland ist

---

[1]) Siehe Blatz, *Neuhochdeutsche Grammatik*. 3. Aufl. Bd. II. S. 375.

[2]) Jespersen, *Growth and structure of the English language*. 2. Aufl. S. 239.

[3]) E. Schmidt, *Lessing*. 3. Aufl. 2. Bd. S. 543, S. 556.

[4]) Freilich mehr im Wortschatz als in der Grammatik. Eine Bereicherung durch neue Worte — besonders durch das Argot, die Klassensprache der Handwerker und Arbeiter und die Provinzialismen — wird für eine Sprache oft zur Notwendigkeit. Vgl. das Französische, wo „durch die Abhängigkeit der Gemeinsprache und durch den engen Zusammenhang, in dem die gebildete Welt zwei Jahrhunderte mit den Zentren einer überfeinerten Hofkultur stand, in denen die Dämpfung des leidenschaftlichen Akzentes als eine Pflicht des guten Tones galt, eine solche Armut an emotionell gefärbtem Sprachmaterial (besonders an Wörtern mit starkem Gefühlston) eingetreten ist, dass für die Bedürfnisse des täglichen Lebens eines so impulsiven Volkes, wie es die Franzosen sind, nicht gesorgt ist." Herzog, *Hist. Sprachlehre des Neufz.* 1913. S. 46 ff.

geradezu ein Sprachkampf — *γλωσσικὸν ζήτημα* — zwischen der offiziellen Schriftsprache und der Volkssprache entbrannt. Trotz starker Gegenwirkung gewinnt die *γλῶττα δημοτική* immer mehr die Oberhand über den Formen- und Wortschatz der *καθαρεύουσα.*[1]) Auch in den Sprachen, die in den Kreis unserer Schulziele einbezogen sind, wird an manchen Beispielen durch Vergleichung leicht die Macht der Volkssprache verdeutlicht werden können. So verallgemeinert sich in der französischen Sprache unter dem Druck der Volkssprache immer mehr die Lässigkeit in der Beobachtung der *concordance des temps.* Neben *il faudrait que je vienne* erwirbt sich auch in der Schriftsprache *il fallait, il aurait fallu que je vienne* das Bürgerrecht. Ebenso gewinnt immer mehr an Boden: *Est-ce que tu viens? Où que tu vas?* oder auch einfach *tu viens?* — *Quand viendra Pierre?* wird schon archaisch empfunden, dafür tritt das volksübliche *Quand Pierre viendra-t-il?* ein.[2])

Bisweilen wird bei einzelnen Schriftstellern die dialektische Beeinflussung — vergleichend gesehen — recht lehrreich werden können. Bei Thucydides finden wir nur im 7. Buch für das Relativ *ὅς* ein *ὅστις*, eine grammatische Eigentümlichkeit, die er mit dem Stoff aus seiner Quelle, dem sizilischen Geschichtsschreiber Antiochus von Syrakus, übernommen hat. Aehnliches lässt sich bei vielen andern alten und neuen Männern der Feder beobachten. Wie in Schillers Sprache der schwäbische Dialekt Spuren hinterlassen hat, weist deutlich Elster nach,[3]) wie sich Lessing dialektische Besonderheiten zu eigen machte, erörtert eingehend Erich Schmidt.

Häufig werden wir bei unsern Uebersetzungen aus der Fremdsprache sehen, dass das fremde Idiom — beinahe unmerklich — unser deutsches grammatisches Gefühl zu verwirren droht. Wie sich selbst bei hervorragenden Uebersetzern (Byron, Dryden, Amyot) fremdartige Konstruktionen eingeschlichen haben, ist schon öfters Gegenstand von Untersuchungen gewesen. Bei Schiller, dessen Uebersetzungstechnik in der Phädra ich erst kürzlich untersucht habe, finden sich wiederum recht auffällige Gallizismen:

---

[1]) Thumb, *Grammatik der neugriechischen Volksprache.* 1915. Einleitung.

[2]) Dauzat, *La langue française d'aujourd'hui.* 1908. S. 46.

[3]) Elster, *Prinzipien der Literaturwissenschaft* II. S. 241.

Ph. I, 1. Und während dass wir für sein Leben zittern (franz. *pendant que*). I, 2. Du fühltest dir noch Kräfte. V. 6. Den mindest Schuldigen (*le moins coupable*). Die Fehltritte unserer literarischen Grössen sind für unsere Uebertragungen aus der Fremdsprache eine ernstliche Mahnung. Es kann nicht scharf genug auf ein echtes Deutsch bei allen Schülerübersetzungen gedrungen werden. „Das ganze junge Stammesgeschlecht muss aufwachsen mit einem neuen Ehrgefühl in allen völkischen Dingen und vor allen andern in seiner Sprache.“[1]) Die vergleichende Beobachtung der feineren grammatischen und stilistischen Unterschiede in den einzelnen Sprachen wird auch dazu beitragen, den Schüler früh dazu zu erziehen, alles Undeutsche in seiner Ausdrucksweise zu meiden. So stellt sich trefflich die vergleichend betriebene Grammatikstunde in den Dienst des deutschen Unterrichts.

VII. Vergleichung von Sprachprinzipien.

„Das Ziel der Sprachwissenschaft ist, die mehr oder weniger einheitliche Redeweise jedes Volkes aus seiner geistigen Eigenart zu erklären, darzulegen, wie jede bestimmte Art des Sprechens durch eine Kombination von geistigen Eigentümlichkeiten geschaffen wird, die in ihrer Gesamtheit jedes Volk der Erde von jedem andern scharf scheiden.“[2]) Die Aufgabe, die Finck in diesen Worten der Sprachwissenschaft zuweist, ist eine ebenso erhabene wie schwere. Die Frage für uns im Augenblick ist die, ob auch die Schule durch vergleichende grammatische Beobachtungen im bescheidenen Ausmasse darlegen kann, „wie eine einzelne Sprache das Gepräge der Eigentümlichkeit der Nation an sich trägt.“[3]) Einem Schüler, der sich längere Zeit mit Sprachen beschäftigt und durch Sprachvergleichung frühzeitig für sprachliche Eigenarten sein Auge geschärft hat, wird sicherlich die Art der Sprache über die Art des Sprechenden mancherlei zu sagen wissen. Beispielsweise offenbaren ihm der „strenge, energische Zug, der schneidige Hauch logischer Konsequenz im lateinischen Satzbau, die strenge Subordination in

[1]) Engel, E., *Sprich deutsch!* S. 191.

[2]) F. N. Finck, *Die Sprachstämme des Erdkreises*. S. 4.

[3]) Wilh. von Humboldts *Gesammelte Schriften*. 7. Bd. 1. Hälfte. 1907, S. 621.

der Syntax“ trefflich römisches Wesen.[1]) Der lateinische Satz trägt „das Gepräge des römischen Staates, wo alles wohl ineinander gefügt und organisiert ist“.[2]) Welch einen Gegensatz zur lateinischen Periode stellt nun die griechische dar, die an das „zerrissene und zerklüftete Land erinnert, welches ebensoviele Staaten als Städte zählte“. Freiheit im griechischen Staatsleben, Freiheit in der griechischen Grammatik! Nach den Verben der Sinneswahrnehmung ist z. B. *ὅτι* oder Partizip möglich, mit *μέλλω* verbindet sich Infinitiv Futuri, Praesentis und sogar Aoristi.[3])

In den modernen Sprachen verraten „der ausgeprägte Formensinn, die klar und scharf getrennten, durch strenge, steife Gesetze in ihrer Stellung geregelten Satzteile deutlich das Aufgehen des Franzosen in der äussern Form, seine Vorliebe für die Konvention, aber auch den mathematischen Zug in seinem Geistesleben.“[4]) Des Engländers Gleichgültigkeit gegen die Verschleifung und Verkümmerung der Endsilben im Wortkörper einerseits, sein hartnäckiges Streben andererseits, das, was er für die Deutlichkeit seiner Sprache als unumgänglich notwendig erachtet, festzuhalten und klar zum Ausdruck zu bringen — leicht ersichtlich in Fällen wie *foxes, forces, abated* —, dieses sein sprachliches Verhalten wirft ein helles Schlaglicht auf den britischen Nationalcharakter: Unwichtiges, Unnötiges wenig beachten oder verachten, mit grösster Zähigkeit aber die als nötig erkannten Forderungen durchsetzen.

Diese wenigen Beispiele mögen genügen, um das anzudeuten, was die Unterrichtsstunde durch Häufung von Einzelheiten im einzelnen zu erweisen und zu vervollständigen hat. Der Vorteil, der aus solchen Betrachtungen für die Grammatik herausspringt, ist der, dass bestimmte grammatische Eigenheiten unter einem neuen Gesichtswinkel gesehen und vom Bewusstsein als eine zusammengehörige Gruppe schärfer erfasst werden. Freilich werden sich auf diese Weise nur grammatische Grundgesetze allgemeinster Natur gewinnen oder begründen lassen.

---

[1]) Weise, *Charakteristik der lateinischen Sprache.* S. 32 ff.

[2]) Stöcklein, *Zusammenhang zwischen Sprache und Volkscharakter,* S. 345/46.

[3]) Ebenda, S. 346.

[4]) Stehlich, *Die Sprache in ihrer Beziehung zum Nationalcharakter* S. 12.

Für uns ist aber die Hauptsache, dass „alle Einzelerscheinungen auf bestimmte Prinzipien zurückgeführt werden und dass sich so „das ganze grammatische Wissen um feste Kernpunkte gruppiert.“[1]) Halten wir nach solchen Prinzipien Ausschau!

Da scheint uns zunächst die Betonung der Folgen, die sich aus der Sprachentwicklung als eine Art Notwendigkeit für die Grammatik ergeben, von besonderer Wichtigkeit. Der Vergleich des Baues der Sprache am Anfange und an einer bestimmten Grenze ihrer Entwicklung lehrt manches Sprachgesetz begreifen. Das Altfranzösische konnte wohl in der Wortstellung zwischen dem synthetischen und dem analytischen Typus schwanken,[2]) da es ja über reichere flexivische Endungen als das heutige Französisch verfügte. Die neufranzösische Satzgliederung musste nach dem Verlust wichtiger flexivischer Endungen zu einer festen Norm in der Anordnung der Worte gelangen. Weicht sie davon ab, wie vielfach im modernen Französisch, dann geschieht diese Sprengung der Kette nur auf Kosten der durchsichtigen Klarheit, die bisher das Französische auszeichnete. Im Altfranzösischen und Mittelfranzösischen bestand auch eine grosse Freiheit in der Stellung des Adjektivs. Das doppelte Streben nach formalem Nachdruck und sachlicher Uebersichtlichkeit[3]) musste jedoch schliesslich zu einer Regelung der Stellung des Eigenschaftswortes zum Hauptwort führen. So können wir heute beobachten, dass das vorangestellte Adjektiv formale Wirkungen auslöst, d. h. „eine künstlerische, affektische, charakterisierende, schmückende und wertende“ Prägung aufweist. Das nachgesetzte Adjektiv dagegen hat einen sachlichen, d. h. „einen wissenschaftlichen, verstandesmässigen, unterscheidenden, bestimmenden“ Charakter.[4]) *Il nous a fait venir* schliesst ein Doppeltes in sich. 1. Die Stellung des Pronomens vor *faire*, 2. die Unveränderlichkeit des Partizips. Beide ‘Regeln’ erscheinen als notwendiges Sprachgesetz, wenn ich dem Schüler sage: *faire* mit dem folgenden Infinitiv wird vom Franzosen als ein Wort angesehen. Diese Behauptung zu stützen, dürfte uns in

---

[1]) E. Schäfer, *Lehrgang für den französischen Unterricht*, S. 5.

[2]) Vossler, *Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprachentwicklung*. 1913, S. 65 ff.

[3]) Ebenda S. 273.

[4]) Genau so im Neugriechischen: Thumb, A., *Gram. d. neugr. Volkssprache*. 1915. S. 76.

etwa gelingen. Im Altfranzösischen (wie im Englischen und im volkstümlichen Deutsch) kann nach Tobler jedes Verb durch *faire* umschrieben werden. Es ist also für *tend* die Paraphrase *fait tendre* möglich.[1]) Vgl. neufranzösich: *il ne fait que travailler.* So gelangte die Sprache dazu, allmählich auch in Fällen eine Paraphrase — somit eine eng zusammengehörige Wortgruppe — zu sehen, wo andere Verhältnisse zugrunde lagen. Wie man nun in *il le tend* das Pronomen vor dem Verb hatte, bürgerte sich auch in dem ursprünglich gleichwertigen *il le fait tendre* die Stellung des Pronomens vor der eng verbundenen Verbverbindung (*faire* + Infinitiv) ein. Um nicht Beispiele dieser Art für Sprachnotwendigkeiten zu häufen, sei fürs Englische nur auf die Erhaltung des *e* in der Endung *-es* in *foxes, wishes* hingewiesen, die zur Kennzeichnung des Plurals und der 3. Person Sg. erforderlich ist, und auf die Verdoppelung des Endkonsonanten in *shedding, begged*, die zur Bezeichnung der kurzen Stammsilbe unerlässlich ist.

Weitere notwendige Folgen für grammatische Erscheinungen ergeben sich aus der Vergleichung der Betonungsprinzipien. Dass das für die praeteritale Tempusbildung so wichtige Vernersche Gesetz auf dem indogermanischen Betonungsunterschied zwischen Singular und Plural beruht, darf man vielleicht dem Schüler nicht sagen, obwohl ihm ja das Gesetz selbst geläufig sein sollte. Aber von den Wirkungen der germanischen Stammbetonung kann man doch wohl einiges verraten. Dazu nun die französische Endbetonung in Gegensatz gestellt und durch Beispiele beleuchtet! Ein Wort wie *ciel* : *caelum* mag den Ausgangspunkt bilden, unser Weg führt zu *mien*[2]) gegenüber nebentonigem *mon*, dann schreiten wir weiter zu *viens*, *tiens* gegenüber *venons, tenons* und gelangen schliesslich zu *dois* — *devons, peux* — *pouvons, meus* — *mouvons, meurs* — *mourons* etc. Für die Stellung des unterscheidenden Adjektivs nach dem Substantiv ist gleichfalls der Einfluss des Akzentes als mitwirkender Faktor ohne weiteres zu erweisen. Die Grammatikstunde wird auch leicht darlegen können, dass alle Wortgruppen mit gleitender Akzentkurve verschwinden müssen, sobald das

---

[1]) Tobler, *Vermischte Beiträge.* 2. Aufl. 1. Reihe, S. 20 ff.

[2]) Wie *Breona* zu *Brienne* wurde. *tien, sien* sind dann Angleichung an *mien.* Siehe Meyer-Lübke, *Hist. Gram. d. fz. Sprache.* I. Teil. 1908, S. 194.

Schema der steigenden Betonung vom Wort auf den Satz übergeht: *Il me donne,* aber *donne-moi.* So ist es begreiflich, dass das *e* féminin fast gänzlich beseitigt wurde — mit einer Ausnahme: *punissez-le.* Wie hellsichtig Schüler nach entsprechender Anleitung werden können, zeigt mir folgende Tertianerantwort auf die Frage, weshalb der Franzose auf die doch umständliche Umschreibung mit *c'est — que* zurückgreife: Das Französische ermangelt I. der Freiheit[1]) der deutschen Satzbetonung, II. der Freiheit der deutschen Satzstellung, also der beiden Mittel, durch die der Deutsche leicht die Hervorhebung bewerkstelligen kann. So können durch Vergleichung in der fremdsprachlichen Stunde Vorzüge der Muttersprache enthüllt werden, auf die ein Schüler sonst nicht so früh aufmerksam würde.

Es erübrigt noch, auf den Zwang hinzuweisen, den die Macht der Analogie auf die Sprache ausübt. Dem Schüler spielt sie manch üblen Streich: *Ils croyèrent, ils faisont, soyant, généreaux* nach *châteaux*! Die Sprache selbst hat auch genug solcher Entgleisungen auf dem Gewissen. Während der Lehrer aber für fehlerhafte Schüleranalogien im allgemeinen wenig Verständnis bezeigen dürfte, wird er die Analogieerscheinungen in der Sprache einer um so wohlwollenderen Prüfung und Beurteilung unterziehen. So deutet er vergleichend als begriffliche Beeinflussung den Geschlechtswechsel in *mer* nach *terre*, in *été* nach den anderen Jahreszeiten, in *val* nach *mont* (in Eigennamen noch weiblich: *Laval, Val sevrée* im Rolandslied), in *aigle* nach *oiseau*,

[1]) Das Französische verlegt doch wenigstens in der affektlosen Rede den Akzent stets auf die letzte Silbe. Wenn Herzog in der Aussprache vieler Franzosen bei auslautendem ŏ nach vorhergehenden Konsonanten die Betonung der vorletzten Silbe festgestellt hat, so ändert diese Ausnahme nur wenig an dem starren Bilde des fz. Gruppenakzentes. Wieweit der von Herzog stark in den Vordergrund gerückte Sinnesakzent mit seiner gerühmten distinktiven, impressiven und emotionellen Färbung zur Hervorhebung geeignet ist und wieweit sich die Anfangsbetonung gegenüber der Endbetonung durchsetzen wird, sei hier nicht weiter untersucht. Jedenfalls gibt auch Herzog zu, dass der historische Gruppenakzent selbst beim Sinnesakzent insofern noch von Bedeutung ist, als beim Sinnesakzent gern die Silbe betont wird, die in stammverwandten Wörtern den Gruppenakzent tragen würde. *ünité* wegen *une*, *oppósition* wegen *oppóse.* Die Umschreibung mit *c'est — que*, die Wortstellungstypen u. a. beruhen zweifellos auf dem Gruppenakzent, der diese Mittel ausgebildet hat, um Betontes an die Gruppenschlüsse zu bringen. Siehe Herzog, *Hist. Gram. d. Neufz.* 1913, S. 60 ff.

in *art* nach *métier*.[1]) Die Endung entschuldigt den Uebergang zum weiblichen Geschlecht in *la feuille* (*folia* nach *corona*), zum männlichen in *l'épisode* (*ἡ ἐπεισοδος* nach hortus) und in allen Baumbezeichnungen (nach den Bäumen mit *us*-Auslaut). Die Gesellschaft mit den lateinischen weiblichen Abstrakta auf *-tas, -tus, -tudo, -tio, -itia, -ia, -ura* wird als ausreichender Grund angesehen, um *une*[2]) *douleur, une terreur* zu rechtfertigen! Wie sehr erinnern an das *tout comprendre c'est tout pardonner* folgende Zeilen: Le peuple ne dit pas *je m'en rappelle* pour le plaisir de faire un solécisme et de taquiner l'Académie. Il obéit à une analogie très claire, qui change *je me le rappelle* en *je m'en rappelle* sous l'influence évidente de *je m'en souviens*. Cette analogie a même été précipitée par une nécessité sémantique, car si on peut dire *je me souviens de vous* on ne peut pas former la même locution avec *je me rappelle* employé transitivement.[3]) Da nun einmal der Analogie eine grosse Bedeutung zukommt, so wird sie auch eine entsprechende Würdigung im Unterricht verlangen können. Wie sollte man auch ohne Betonung der Analogie einen Satz wie den folgenden englischen deuten: *your safety for the which myself and them bend their best studies*; *myself* legt analog *themselves* nahe und ruft *them* statt *they* hervor.[4]) Ebenso kann umgekehrt das häufige Auftreten des Obliquus, der statt eines Nominativs — namentlich bei Shakespeare, aber auch sonst — gelegentlich vorkommt, nur durch analoge Angleichung erklärt werden. Doch genug von einem sprachgestaltenden Faktor, dessen Auswirkungen in ihrer reizvollen Buntheit und Mannigfaltigkeit weiter nachzugehen, die dira necessitas des hier verfügbaren Raumes verbietet. Jedenfalls kann das Analogieproblem, das nur durch Vergleichung mit überwuchernden Spracherscheinungen verstanden und gelöst werden kann, für den Unterricht recht fruchtbar gemacht werden. Manche sprachliche Erscheinung, die ohne Sinn schien und allein dem Gedächtnis

---

[1]) Nach Suchier in Gröbers *Grundriss*. 2. Aufl. S. 816.

[2]) Freilich kommt hier noch dazu, dass besonders die Endung *-ura* in spätlateinischer Zeit mehrfach der Endung *-or* Konkurrenz machte (*frigdor, frigdura, rancor, rancura, pavor*, ital. *paura*): Suchier in Gröbers *Grundriss*, 2. Aufl., S. 817.

[3]) Dauzat, *La langue française d'aujourd'hui*. 1908. S. 9.

[4]) Franz, *Shakespeare-Grammatik*. 2. Aufl. 246.

zur Verwahrung anvertraut werden musste, wird im Lichte analoger Vergleichung leichter zum *κτῆμα ἐς ἀεί,* da sie auf dem Wege des Nachdenkens, Abwägens und Kombinierens als eine Art Sprachnotwendigkeit erkannt wurde.

Wenn wir uns nun immer bemühen, fremde Spracheigenheiten auf verstandesmässige Erwägungen zu gründen, wandeln wir auf einem Wege, der zur biogenetischen Methode führt; schwebt ihr doch gerade als Leitstern die verstandesmässige Erfassung der Fremdsprache vor. Sie will „das Denken der Sprache“ aufzeigen und, von einfachsten Erscheinungen ausgehend, sucht sie mit Hilfe der am Einzelnen gewonnenen Beobachtungen den schwierigen und schwierigsten Spracheigenheiten auf den Grund zu kommen. Diese „Aneignung der Sprache durch nachschaffendes Nachdenken in ihre schöpferische Psyche“, „die Schärfung des Blicks für exakte Beobachtung“, „die Fähigkeit, richtig zu kombinieren“:[1]) all das, was nicht nur eine Kenntnis, sondern eine Art Erkenntnis der Grammatik vermittelt, muss äusserst befruchtend und belebend auf den grammatischen Unterricht einwirken. Wie im einzelnen der biogenetische Unterricht gestaltet werden kann, zeigt Wähmers anregendes Buch: *Spracherlernung und Sprachwissenschaft.* Lassen wir uns einige Beispiele von ihm vorführen. „Das französische Substantiv hat keinen Genetiv und keinen Dativ. Wo deutsch gefragt wird „wessen, wem“, fragt der Franzose „woher, wohin“? *Je suis content de tes bons services* „von deinen Diensten her.“ *On craint de perdre* „das Fürchten rührt vom Gedanken an Verlieren her“.[2]) *Plus de trois* „das Mehr zählt von dreien ab“.[3]) Wie einleuchtend ist auch folgende Erklärung: „Das Deutsche fasst die erzählende Wiedergabe einer Rede so auf, dass der Erzähler von sich aus zu ihrem Inhalte Stellung nimmt, indem er nämlich die Verantwortung dafür ablehnt. Folglich bedient sich die Sprache in der indirekten Rede des Konjunktivs und zwar von der Zeit des Erzählers aus, folglich im Präsens. Im Französischen wird im gleichen Falle an irgendwelche Verantwortlichkeit nicht mit gedacht, es wird der

---

[1]) Wähmer, *Spracherlernung und Sprachwissenschaft.* S. 44 u. 46.

[2]) Stimmt auch durchaus mit der sprachhistorischen Auffassung überein; vgl. Zauner, A, *Romanische Sprachwissenschaft.* II. Teil. 2. Aufl., S. 131.

[3]) Wähmer, S. 43.

Inhalt schlechthin als Inhalt berichtet. Folglich setzt es abhängige Reden in den Indikativ und zwar von der Zeit des Redners aus, folglich nach der Vorschrift der Zeitenfolge. Die Abhängigkeit des deutschen indirekten Satzes ist durch den Konjunktiv gekennzeichnet, folglich lehnt er die Konjunktion „dass" ab. Im Französischen ist infolge des Indikativs der Nebensatz als solcher nicht kenntlich, folglich bedarf es der Konjunktion *que.*"

Für das denkende Erleben der Sprache erweist sich die etymologische Vergleichung als ein unentbehrliches Hilfsmittel. Der grammatische Betrieb auf sprachwissenschaftlich-historischer Grundlage wird so zur Forderung der Zeit. Ein recht erfreuliches Zeichen für die tätige Mitarbeit der Schule an den jüngsten Fortschritten der Wissenschaft sind die neuesten grammatischen und lexikographischen Erscheinungen sowohl in den alten wie in den modernen Sprachen,[1]) die der frischen Strömung auf grammatischem Gebiete in weitestem Umfange Rechnung tragen. Wie sehr die Etymologie das Verständnis fördern kann, sei an einigen Beispielen verdeutlicht. Ein Satz wie *c'est une arme excellente que le sous-marin* war meinen Königsberger Oberprimanern ein unlösbares Rätsel, bis ich ihnen das, was Toblers Scharfsinn entdeckt hat,[2]) enthüllte: dass nämlich das *que* als Relativ *quod*, nicht als Konjunktion aufzufassen sei. „Jetzt wissen wir, was Krieg ist": *maintenant nous savons ce que c'est que la guerre,* ist für einen Untertertianer doch eine erhebliche Gedankenleistung, und doch habe ich es durch die in Ermangelung lateinischer Kenntnisse zum Vergleich vorgenommene deutsche Nachbildung (jetzt wissen wir das, was das ist, was der Krieg ist) erreicht, dass jüngst in einer Klassenarbeit der Satz von allen Schülern richtig übersetzt wurde. *Voici sont tes livres* würde bald auszurotten sein, wenn der Schüler (wie ihn ja die Etymologie lehrt) sich sagte: Halt, hier denkt das Französische anders: Siehe da deine Bücher! *Voici tes livres* (Wähmer).

---

[1]) Vgl. Niepmann, *Lat. Sprachlehre.* Werner, *Lat. Grammatik.* Die Lexika von Menge u. Stohwasser. Strohmeyer, *Lehrbuch des Französischen.* Schäfer, *Französische Grammatik.*

[2]) *Vermischte Beiträge.* 2. Aufl. 1. Reihe, S. 12 ff. vgl. altfz. *vos dites que sage* in Christians Löwenritter, *C'est li miex que je voie que la vile assegier* in *La chanson du Chevalier au cygne* und *C'est une merveille a entendre Que de ses fez* in *Meraugis von Portlesguez.*

Das Shakespearesche *both our mothers, all our sorrows* wird dem am ehesten klar, der nachbildet: von uns beiden die Mutter, von uns allen die Sorge — in Uebereinstimmung mit der historisch gewonnenen Erkenntnis, dass *our, your* ursprüngliche Genetive sind: ae: *ūre, ēower* zu Nom. *wē, ʒē.*[1]) Ein *three times a day, once a year* erscheint erst dann in rechter Beleuchtung, wenn der Schüler darin nicht — wie etwa die Grammatik von Dubislav-Boek — den unbestimmten Artikel, sondern die Präposition *on* sieht, wie in *alive, asleep, to set awork, to come ashore, to run aground* oder im archaischen und dialektischen Gerundium *go a-fishing.*[2]) Manche Wendungen sind dunkel in ihrem Ursprunge, um so reizvoller wird vielfach ihre Deutung. Das fz. *parler en ami* wird schon von Augustinus (Civ. dei. 20, 19) beleuchtet: *dicimus sedet in amicum* i. e. *velut amicus.* Der Vergleich mit *in bovem* (= *in modum bovis*) *mugire* liefert den Schlüssel zum Verständnis der lateinischen und französischen Fügung.[3])

Bisweilen wird der vergleichende — historisch orientierte — Unterricht neben der Frage: 'Woraus wurde diese Erscheinung?' auch die aufwerfen: 'Was ist aus dieser Erscheinung geworden?' Denken wir an die lat. 'dass'-Sätze, deren Entwicklung bis ins neueste Französisch Stimming[4]) so prächtig beschrieben hat. Unser 'an, auf' fand im Lateinischen durch ‚in' seine Wiedergabe. Was ist aus diesem 'in' in der Bedeutung ‚an, auf' geworden? Es lebt nur noch kärglich weiter in *casque en tête, il est mort en croix,*[5]) aber auch bei *croix* haben wir schon *attacher qn. à* [*sur*] *la croix, clouer qn. sur la croix, mettre qn. sur la* [*en*] *croix.*[6]) Der Weg von *κατά* über seine distributive Verwendung in *κατ' οἶκον,* dann über das in der Vulgata gebrauchte kata mane bis zu *chacun* ist für das sprachliche *πάντα ῥεῖ* ebenso bezeichnend wie der Wandel von *casa* zur

---

[1]) Franz, *Shakespearegrammatik.* S. 287.

[2]) Ebenda S. 216 und S. 390 ff. vgl. altenglisch: *þriwa on geāre,* mittelenglisch: *ones on þe daye.* Chaucer: *ful ofte a day she sighte.* cf. Einenkel, E., *Gesch. d. engl. Sprache.* II. Teil. 3. Aufl. S. 95.

[3]) Suchier in Gröbers *Grundriss.* 2. Aufl. S. 813.

[4]) Stimming, *Entwicklung der lat. Dass-Sätze.* Halle. Diss. 1916.

[5]) Suchier in Gröbers *Grundriss.* S. 812.

[6]) Büttner, H., *Wörterbuch für den Gebrauch der Präpositionen im Französischen.* 1913. S. 73.

Präposition: *chez le père,* der von Brugmann[1]) durch die Gegenüberstellung von italienisch *in casa la donna* gut beleuchtet wird. Ein letztes Beispiel! Was wurde aus der Fülle des lat. Ablativs? Nur spärliche Reste sind davon im heutigen Französisch erhalten: Ausser den Adverbia auf *-ment,* den Gerundia mit *en* finden wir wenig mehr als *or* : *hac ora, Orleans* : *Aurelianis, Reims* : *Remis*!

Diese vorwärts und rückwärts gerichteten vergleichenden Betrachtungen, die von der sprach-historischen Grammatik gespeist werden, bahnen in hervorragender Weise den Weg, auf dem wir zum Kern der Sprache vordringen können. Aber auch die politische Geschichte des Volkes mag manche gram. Erscheinung deuten. Im Englischen wissen meine Tertianer schon aus der ersten Stunde, dass es hauptsächlich auf dem Germanischen und Romanischen fusst. Nun wird von Woche zu Woche weiter ausgebaut, wie sich der grammatische Einfluss dieser beiden Sprachgruppen im heutigen Englisch äussert. Da erarbeiteten wir in den ersten zwölf Wochen durch ständigen Vergleich mit dem Deutschen und Französischen, dass z. B. folgende Erscheinungen von der französischen Grammatik abweichen, aber mit der deutschen übereinstimmen:

1. Die feste Stellung des attributiven Adjektivs: *the wild deer.*
2. Die Stellung des Pronomens in einfachen Zeiten: *she praises him.*
3. Die Unveränderlichkeit des prädikativen Adjektivs: *the woods are green.*
4. Das Fehlen des genetivus partitivus: *I have money.*
5. Das Nichtvorhandensein von Bindestrichen zwischen Pronomen und Verb in der Frage: *have you it?*
6. Die Stellung des Partizips vor dem Substantiv: *the dying soldier.*

Die Forderung, fremde Spracherscheinungen möglichst zu erklären und zu begründen, gilt in gleichem Umfange wie für die neueren Sprachen auch für die alten. Es ist das Verdienst von Niepmann, in ebenso praktischer wie wissenschaftlicher Weise die Ergebnisse der modernen Sprachforschung für die Zwecke des Unterrichts ausgewertet zu haben. Wenn ein *ovile*

---

[1]) Brugmann, *Kurze Vergl. Gram. der indog. Sprachen.* 1911. Bd. 2. S. 676.

im Ablativ *i* hat wie *animal, hostile*,[1]) dann verfehlt man nicht, auf die ursprünglich adjektivische Art dieser Wörter hinzuweisen (*ovile stabulum*). Zu einem *ocior, ocissime* tritt erläuternd ein griechischer Positiv *ὠκύς*,[2]) ein *ipse* wird aus einem *is-pse*, ein *idem* aus einem *is-dem* entwickelt, ein *dixi*[3]) wird durch ein *ἔδειξα* erläutert und später wird noch auf die Folgen[4]) dieser Verwandtschaft mit griechischer Aoristbildung (*dixerit quis*) hingewiesen. Die Parallele des Griechischen wird vielfach erst die tiefere Erkenntnis der lateinischen Formen vermitteln:[5]) *agunt* : *ἄγοντι*, *lege* : *λέγε*, *legite* : *λέγετε*. Meurer legt im Interesse eines tieferen Eindringens in den Sprachgeist mit Recht Wert darauf, bei der Kasuslehre aus der Grundbedeutung des Verbums seine Anwendungsarten kennen zu lernen,[6]) z. B. *iuvare* (*iucundus*) erfreuen und fördern, *recordari* sich ins Herz zurückrufen.

Wenn man nun einmal einem tieferen Sprachgesetz auf die Spur gekommen ist, dann werden immer möglichst viele Erscheinungen, die in ihm wurzeln, in Parallele gesetzt werden müssen. Zu einem *muet*, *muette*; *sujet*, *sujette* tritt das früher gelernte *il jette*, zu einem *complet, complète*; *discret, discrète*; *inquiet, inquiète* das früher gelernte *il achète*.[7]) Ein Plural *ladies* vermählt sich einem *happier*, weiter einem *tries*. *Three* : *third* wird verdeutlicht durch *bird* : Brut, *hors* : Ross, *burn* : brennen, *through* : durch, Bertha : Engelbrecht, -trop : Dorf.[8]) Die Behauptung, dass der Stamm des fz. Präsens Pl. häufig für das engl. Verb massgebend ist,[9]) stütze ich durch zahlreiche fz. Pluralformen. *survivons* : *survive*, *resolvons* : *resolve, disnons* : *dine*. Im Lichte dieser Entsprechungen hellt

---

[1]) Niepmann, *Lat. Sprachlehre*. S. 48, S. 18.

[2]) Niepmann, *Lat. Sprachlehre*. S. 64.

[3]) Ebenda S. 107.

[4]) Vgl. Paul Linde, *Die Fortbildung der lateinischen Schulgrammatik nach der sprachwissenschaftlichen Seite hin*. S. 9.

[5]) Meurer und Niepmann, *Richtlinien für den grammatischen Unterricht im Lateinischen*. S. 9.

[6]) Ebenda S. 14.

[7]) Dubislav u. Boek, *Schulgrammatik der französischen Sprache*. 9. Aufl., S. 40.

[8]) Jung, *In welchem Umfange lässt sich die hist. Gram. im engl. Unterricht verwerten? (Ztschr. für frz. und engl. Unterricht*. 15, 184).

[9]) Jespersen, O., *Growth and Structure of the English Language*. 2. Aufl., S. 102.

sich das Verständnis für die häufige Endung *-ish* auf wie in *punish, finish, furnish, flourish.* Hat der kleine Untertertianer gegen die Entsprechung in der Endung von ἵπποι : *equi* noch ein kleines Misstrauen, so wird er vielleicht unter dem Druck vieler Beweismittel allmählich sich der Macht der Tatsachen beugen! οἶνος : *vinum*, οἶκος : *vicus*, λέλοιπα : *reliqui*, οἶδα : *vidi.* Ebenso würde die Verwandtschaft von αι und lat. *ae* sinnfällig darzutun sein. αἴθω : *aestus*, *aedes*, αἰών : *aevum*, λαιός : *laevos*, παραί : *prae*, σκαιός : *scaevus.*[1])

Wird bei der passivischen Perfektbildung griechischer Wandel von Labial vor μ zu μ aufgezeigt, dann wird das Gesetz möglichst breit fundamentiert: *subimus* : *summus*, *submovere* : *summovere*, ὕπνος : *s-omnus*, γέγραφμαι : γέγραμμαι. Nur wenn wir dem Schüler zeigen, welch tiefe Wurzeln die einzelnen Gesetze geschlagen haben, können wir damit rechnen, dass ihm „höhere Einsicht in die Sprache“ wird, dass er „die Struktur und die Zellen des Sprachkörpers ergründen lernt“.[2])

Uns selbst aber dürfte diese Arbeit um so mehr locken und befriedigen, als sie — von höherer Warte gesehen — noch besonders wertvoll erscheint. Pflegen und hüten wir doch durch diese vertiefte grammatische Unterweisung — wie Weyrauch einmal glücklich bemerkt — ein von unsern Vätern überkommenes hohes Gut, jenen gesunden und echt deutschen Hang, 'nicht an der Oberfläche haften zu bleiben, sondern auf den Grund zu gehen.'[3])

Düsseldorf. August Knoch.

Wege der französischen Lyrik seit hundert Jahren.

So jung ist die moderne französische Lyrik, dass die Franzosen sich jetzt zur Jahrhundertfeier ihrer Geburt rüsten können, falls ihnen der Krieg Musse dazu lässt. Lamartines *Méditations poétiques* (1820) bedeuten den Anfang. Wenn man vorher etwas finden will, was den Namen Lyrik verdient, muss

[1]) Hirt, H., *Handb. d. griech. Laut- und Formenlehre.* 1902, S. 76.

[2]) Linden, *Die Fortbildung der lateinischen Schulgrammatik nach der sprachwissenschaftlichen Seite hin.*

[3]) Weyrauch, *Der Unterricht in den neueren Sprachen und die Sprachwissenschaft (Ztschr. für frz. und engl. Unterricht.* 13, 196).

man in weite Vergangenheit zurückgehen. Frankreich hat im Mittelalter und im 16. Jahrhundert eine grosse Lyrik, die in ganz Europa vorbildlich ist, viel bewundert und nachgeahmt, Wirkungen nach allen Seiten ausstrahlend. Aber dann versiegt der Brunnen plötzlich. Und während die französische Literatur durch ihre Dramatik, später auch durch ihren Roman, die Führung in Europa behält, bringt sie Lyrisches so gut wie gar nichts mehr hervor. Denn was sich im 17. und 18. Jahrhundert Lyrik nennt, diese Millionen von Versen haben mit Lyrik nur das Oberflächlichste gemein: dass sie zufällig (ohne dass man recht begreift warum) in gebundener Sprache niedergeschrieben sind. Es klafft in der Geschichte der französischen Lyrik eine ungeheure Lücke. Zwei Jahrhunderte gähnen einem entgegen, die wüst und öde daliegen.

Die Schuld daran trägt sicher nicht der Mangel an lyrischen Begabungen — man braucht nur an Brébeuf oder den Lyriker Racine zu denken —, sondern die Ungunst der Verhältnisse, unter denen sich keine lyrische Begabung entfalten konnte. Lyrik, die persönlichste, intimste literarische Gattung, die mehr als jede andere das Irrationale im Menschen, im schaffenden wie im geniessenden voraussetzt, war in Frankreich nicht möglich, ehe sich nicht der Klassizismus abgelebt hatte. Erst musste das klassische Kunstideal und der Intellektualismus, in dem es wurzelt, überwunden werden. Erst mussten die Fesseln seiner dogmatischen Poetik gesprengt werden. Erst musste das Publikum des Klassizismus, seine aristokratische, sehr kultivierte, aber in Sachen des Geschmacks sehr traditionalistische und engherzige Gesellschaft, durch ein anders geartetes Publikum abgelöst werden. Erst musste das menschliche Ich befreit, mussten die Vorurteile weggeräumt werden, die sich seiner Entblössung in der Lyrik entgegenstemmten. Erst musste sich der Schwerpunkt des Menschen wieder einmal vom Gehirn in das Herz verschieben, der Mensch ein empfindsames Geschöpf werden, das leicht zu rühren ist und sich gern rühren lässt, gern das eigene Leid betrachtet oder es in fremdem Leid spiegelt, immer bereit, voller Teilnahme fremden Beichten zu lauschen.

Diese Umwälzung vollzieht sich im Gefolge der Revolution. In ihr hat nicht bloss die französische Romantik, sondern auch die Lyrik ihren Ursprung. Die Geburtsstunde der beiden fällt in Frankreich zusammen. In beiden sind dieselben Kräfte

wirksam, beide blicken auf dieselben Ahnen zurück. Am Eingang steht Rousseau. Man kann ihn den ersten Romantiker heissen; man kann ihn auch den ersten Lyriker heissen, wenn man die lyrische Stimmung als entscheidend ansieht und nicht die Versform. Nach ihm taucht ein zweiter Lyriker in Prosa auf, Chateaubriand, der ihm an Einfluss vergleichbar ist. Mitten in der Revolution, 1790, wird Lamartine geboren. Lamartine ist gerade vier Jahre alt, da stirbt, als eines der letzten Opfer des Massenmordens, auf dem Schafott André Chénier, der Halbgrieche, der den Weg zur Lyrik hätte weisen und einer von Frankreichs grossen Dichtern hätte werden können. Aber Chénier blieb zunächst unbekannt; was man von ihm kannte, gab ein ganz schiefes Bild; erst 1819 wurde er ausgegraben, freilich ohne dass man ihn auch damals voll verstand. So wartete man denn immer noch auf einen Dichter, als Lamartines erste Verse erschienen. Ihr Erfolg war unbeschreiblich, so gewaltig, dass wir ihn nur fassen können, wenn wir uns vergegenwärtigen, wie trostlos vorher die Dürre und wie stark die Sehnsucht nach etwas anderem gewesen war, als die totgeborenen Deklamationen der Empire-Poeten geboten hatten.

Und nun setzt sofort eine Blüte ein, die kaum ihres gleichen hat. Die französische Lyrik tritt sofort ebenbürtig neben den Roman und das Drama, wetteifert wie sie mit den anderen europäischen Literaturen. Wenn die französische Literatur nach 1820 wieder mehrmals die Führung an sich reisst, dann geschieht es auch und nicht am wenigsten dank ihrer Lyrik. Die französische Lyrik der Neuzeit ist jünger als die deutsche und die englische. Sobald aber einmal ihre Entwicklung entbunden ist, stockt sie nicht mehr. Es gibt in dem ganzen Jahrhundert keine einzige leere Strecke. In ununterbrochener Kette folgen die Dichter aufeinander, von Lamartine bis an die Schwelle des Krieges.

Da ist eine erste Generation (das Wort im weitesten Sinn gebraucht): Dichter, die noch im 18. oder Anfang des 19. Jahrhunderts geboren sind; aus beinahe einem Dutzend, die zu nennen wären, ragen einzelne hervor wie ausser Lamartine Vigny (geboren 1797), Hugo (1802), Musset (1810), Gautier (1811). Aus einer zweiten Generation ragt ein Leconte de Lisle (1820), ein Baudelaire (1821), ein Hérédia (1842), ein Verlaine (1844) hervor. Aus der dritten Generation, die wiederum reich an

Namen ist, seien nur zwei hervorgehoben: Verhaeren (1855) und H. de Régnier (1864). Und schliesslich die Dichter von gestern mit einem Viélé-Griffin, Paul Fort, Francis Jammes und Charles Péguy an der Spitze, denen ein Jules Romains als die stärkste Hoffnung von heute die Hand reicht.

*

Die erste lyrische Welle erklimmt ihren Gipfel um 1830 mit Hugo. Es sind die Jahre, in denen es zugleich von romantischen Romanen und Dramen wimmelt. Wie der Aufstieg, so fällt auch der Niedergang der romantischen Lyrik und der romantischen Literatur überhaupt zusammen, in der Lyrik dadurch fühlbar, dass die grossen Lyriker verstummen, am frühesten Lamartine, dann nach 1840 Musset und Hugo, Hugo freilich nur, um später, nach einer Pause, wieder sehr lebendig zu werden. Innerlich ist der Zusammenhang so eng, dass die Begriffe romantisch und lyrisch zunächst beinahe gleichbedeutend sind. Unter den Einflüssen, die auf die Romantik gewirkt haben, ist keiner so entscheidend gewesen als die Entfesselung des Individualismus, unter den Merkmalen, die sie kennzeichnen, ist keines so auffallend als der subjektivistische Zug. Die neue Zeit, die angebrochen ist, rückt das einzelne Ich in den Vordergrund. Es verlangt nach Entfaltung und Aeusserung. Es darf sich entfalten und die unmittelbare Folge ist ein jähes Aufblühen von Lyrik. So gibt denn auch die Romantik ihr Bestes in lyrischen Versen. Die bleibenden Werke der Romantik sind Gedichte, die *Tristesse d'Olympio* z. B. oder die *Nuits*, nicht ein Roman oder ein Drama. Ja, der Drang ins Lyrische ist so triebhaft, die Stimmung so wesenhaft lyrisch, dass den Romantikern alles, was sie berühren, unter der Hand zu Lyrik wird. Und wenn sie sich in Epik und Dramatik versuchen, Menschengestalten ersinnen, formen sie nichts als Masken, aus denen, leicht erkennbar, der Dichter redet, um sich selbst und nur sich selbst mit allem, was sein Herz erfüllt, zur Schau zu stellen.

Die romantische Lyrik ist Lyrik im engsten Begriff, Dichtung in der ersten Person. Das ist ihr Grundzug, der (den einzigen Vigny ausgenommen) allen gemeinsam ist, da alle dieselbe Auffassung vom Sinn der Lyrik haben und alle dieselbe Neigung, ihr Ich zum Thema ihrer Dichtung zu machen. Ihre Verse mögen aus religiöser Eingebung stammen oder Erotik

bringen, wehleidig-sentimental oder frech-ironisch, auf Zynismus oder auf Pathos gestimmt sein; es mag Lamartine sprechen, die Harfe mit Augenaufschlag zu engelhaften Sphären zupfend, oder es mag Musset sprechen in der Mischung von Bosheit, Uebermut und gespielter Trauer, in der er sich gefällt, ehe ein ernstes Leid ihn lähmt, oder es mag Hugo sprechen, hohepriesterlich-feierlich, von der Würde seiner göttlichen Sendung getragen, deren er sich schon als halbes Kind bewusst war — ihre Lyrik ist immer Selbstentblössung, Beichte, in der sie ihr Innerstes hinausströmen.

Ungefähr um die Mitte des Jahrhunderts wird die Romantik schrittweise verdrängt. In dem zweiten Zeitraum, der bis gegen 1890 dauert, kommt die zweite Welle Lyrik hoch: es erscheinen 1852 Gautiers *Emaux et camées*, 1857 Baudelaires *Fleurs du mal* und dazwischen Leconte de Lisle *Poèmes antiques* und *Poèmes et Poésies*. Diese drei Namen bedeuten für die zweite Generation das, was für die erste Lamartine, Hugo und Musset bedeuteten, die Vorbilder und Führer, am entschiedensten ihre menschlich und künstlerisch wuchtigste Persönlichkeit. Leconte de Lisle, der nun, da Hugo fern von Frankreich in der Verbannung weilt, der Meister wird, um den die Dichter sich scharen. Und ein Unterschied gegen den ersten Abschnitt lyrischer Entwicklung fällt sofort auf. Im Zeitalter von Realismus und Naturalismus ist es nicht mehr so, dass wir zunächst an Lyriker und Gedichtbücher denken, wenn wir die Worte hören. Im Gegenteil, an sie erinnern wir uns zuletzt, vorher denken wir an Erzähler und Dramatiker. Die neue Richtung findet nicht mehr in der Lyrik die vornehmste und adäquate Kunstform. Romantische Lyrik darf man gleichsetzen mit Romantik, die Lyrik des Parnass aber nie und nimmer mit Realismus und Naturalismus, obwohl sie aus verwandtem Geist heraus geboren wird. Schon deshalb nicht, weil die Parnassier aus der Gegenwart, die sie entsetzt, in die Antike zurückflüchten, die in ihren Dichtungen eine neue Renaissance erlebt.

Freilich, in der grundlegenden Forderung gehen beide Hand in Hand. Auch der Parnass strebt Wirklichkeitskunst an, die vom Künstler vor allem zweierlei verlangt: die Fähigkeit zu beobachten und die Geduld dazu, bescheidenes Zurückdrängen des eigenen Ich, Unterordnung unter den Gegenstand, selbstlose Hingabe an ihn. Und das allein bedingt schon, dass sich

seine Lyrik scharf von der romantischen abkehrt. Das Wort Lyrik bekommt einen anderen Inhalt. Was bisher das Wesen lyrischer Dichtung ausmachte, die Selbstentblössung, sie lehnt der Parnass als schamlose Seelenprostitution ab; die Ichdichter scheinen ihm wie die Jahrmarktsgaukler in Leconte de Lisles berühmtem Sonett *Les Montreurs*, die ihr blutendes Herz durch Staub und Schmutz schleifen, um rohen Gaffern ein Schauspiel zu bieten, statt sich vor der Menge in schweigsamen Stolz zu verschliessen.

Der Parnass will einmal, der Dichter soll sich nicht mehr unverhüllt in Szene setzen; er soll, wenn es ihn schon zu beichten drängt, verschleiern, sich verkleiden, z. B. Gestalten und Vorgänge aus der Geschichte zu Symbolen wählen, hinter denen er sein eigenes Erleben verbirgt. Er kann Subjektivstes bekennen, den Nachhall einer wehen Jugenderfahrung, seine Verzweiflung, seinen Lebensüberdruss, wie Leconte de Lisle es getan hat; aber dieses Subjektive soll von den Schlacken des Unmittelbar-aufdringlich-persönlichen geläutert sein, soll objektiviert, stilisiert, „episiert“ sein. Und weiter: Der Dichter soll sich nicht zum eingebildeten Mittelpunkt alles Geschehens machen. Die Umwelt existiert nicht mehr bloss in Beziehung auf ihn, sofern sie ihn spiegelt und anregt; sie hat ihr besonderes, von ihm unabhängiges Dasein. Alles, was ausser uns ist, Landschaft, Tiere, die Menschheit und ihre Vergangenheit, das zu gestalten ist eine würdigere Aufgabe für den Dichter, als uns ewig von seiner im allgemeinen Werden und Vergehen so verschwindenden Person mit ihren Eintagsfreuden und Eintagsschmerzen zu erzählen.

Wenn man die vier Bände Gedichte durchblättert, die Leconte de Lisle hinterlassen hat, oder den einen Band von Hérédia, so findet man darin eine bunte Fülle von Vorwürfen, Naturstimmungen, Ansichten aus allen möglichen Zonen, Bilder aus der Geschichte aller möglichen Zeiten, Bilder aus der Tierwelt, aus der Götterwelt aller möglichen Mythologien und Religionen. Aber Lyrik im engen Sinn, intime Bekenntnisdichtung findet man nur selten und versteckt, ja bei einem Dichter wie Hérédia, der in seiner Beschränkung das parnassische Kunstideal vielleicht am reinsten und entschiedensten verwirklicht hat, findet man solche Lyrik überhaupt nicht. Die lyrische Dichtung neigt in der Hand der Parnassier dazu, eine Zwitterform zwischen Lyrik und Epik zu werden.

Es handelt sich dabei nicht bloss um eine äusserliche Verschiebung des Stoffgebietes, sondern um eine grundsätzliche Meinungsverschiedenheit, die folgenschwer ist, weil sie an das Tiefste rührt, an die Auffassung des Dichters vom Wesen seiner Kunst und von seinen Aufgaben. Für den Romantiker ist die Lyrik ein Bekenntnis und quillt als solches unmittelbar aus dem seelischen Fühlen. Nichts betonen sie lieber als diese Unmittelbarkeit. Lamartine z. B. rückschauend im ersten Vorwort zu den *Méditations:* „Je suis le premier (sagt er da voll Stolz) qui ai fait descendre la poésie du Parnasse et qui ai donné à ce qu'on nommait la muse, au lieu d'une lyre à sept cordes de convention, les fibres mêmes du cœur de l'homme, touchées et émues par les innombrables frissons de l'âme et de la nature . . . Je m'exprimais moi-même pour moi-même. Ce n'était pas un art, c'était un soulagement de mon propre cœur qui se berçait de ses propres sanglots . . . Ces vers étaient un gémissement ou un cri de l'âme. Je cadençais ce cri ou ce gémissement dans la solitude, dans le bois, sur la mer: voilà tout. Je n'étais pas devenu plus poète, j'étais devenu plus sensible, plus sérieux, plus vrai. C'est là le véritable art: être touché; oublier tout art pour atteindre le souverain art, la nature."

Das ist das lyrische Programm der Romantik. Poesie als ein Seufzen, ein Aufschrei, etwas was aus dem Innersten des Dichters aufsteigt. Ohne Empfindung keine Dichtung. Empfindsam sein, gerührt werden ist alles. Je wahrer, echter die Empfindung, desto erschütternder wird der Aufschrei klingen. Das heisst: der künstlerische Wert eines Gedichtes hängt von der Aufrichtigkeit und Stärke des menschlichen Erlebens ab. Das Technische der Kunst ist blosses Handwerk und von geringer Wichtigkeit. Im Gegenteil, je unmittelbarer und spontaner das menschliche Erlebnis sich im Aufschrei Luft macht, je weniger daran gearbeitet, berechnet, geklügelt ist, desto beredter wird eine Dichtung zum Herzen sprechen, desto mächtiger ihre Schönheit sein. Nicht alle Romantiker haben die Verachtung der künstlerischen Arbeit so geflissentlich und kokett zur Schau getragen, wie Lamartine oder Musset. Aber alle, auch die subalternsten Verseschreiber unter ihnen, lieben es, sich als inspiriert schaffende Genies aufzuspielen, die von der Höhe ihres Gottesgnadentums die schusterhafte Sorge um Grammatik und Metrik verachten dürfen.

Dichtung als ein Aufschrei, der aus dem Herzen quillt — wie gefährlich diese Vorstellung, die naive Leser ungemein besticht, Dichtern werden kann, wenn sie vergessen, dass das, was den grossen Dichter bedingt, weniger die Fähigkeit ist erregt zu sein und zu empfinden, als die Fähigkeit, seiner Erregung einen möglichst eindringlichen und dauerhaften Ausdruck zu verleihen; wie schnell Nachlässigkeit in der Ausführung ein Werk dem Verwittern aussetzt, das haben gerade Lamartine und Musset zu ihrem Schaden erfahren müssen. Die Parnassier glauben nicht daran, dass ein Gedicht vor allem wirken kann durch eine ausserästhetische Eigenschaft, wie die Ehrlichkeit und Stärke des menschlichen Empfindens. Das Ziel des Künstlers ist, künstlerisch zu wirken, und die künstlerische Wirkung wird er um so reiner, um so voller erreichen, je mehr er sich von seinem menschlichen Erlebnis losgelöst hat, je kühler er darüber schwebt, je kräftiger er die Erregung in sich beherrscht und meistert. Dem Schlagwort Eingebung stellen sie den Begriff der Arbeit und Zucht entgegen. Nicht das Erlebnis und die innere Anteilnahme daran bedeuten für den parnassischen Dichter die wichtigste Forderung, sondern das Ringen um den Ausdruck für das Erlebnis. Die Vollendung, die sie erträumen, kann nicht das Geschenk einer zufälligen glücklichen Stunde sein, sondern nur die Frucht zäher, bewusster Anstrengung, die keine Mühe scheut, um Hindernis nach Hindernis zu überwinden.

In Gautiers *Emaux et Camées* steht ein Hymnus an die Kunst und darin lauten zwei Strophen:

Tout passe. — L'art robuste
seul a l'éternité.
Le buste
survit à la cité.

Les dieux eux-mêmes meurent
Mais les vers souverains
demeurent
plus forts que les airains.

Das heisst: Alles vergeht, Menschen, Götter, Völker, Zivilisationen. Alles ist eitel, Macht, Reichtum, Fleiss des Bürgers, Wissenschaft des Gelehrten, Tat des Feldherrn oder Staatsmannes. Nur eins hat Wert und Dauer, der Vers, die Kunst, die die einzige ernste und heilige Angelegenheit des Lebens ist. Und zwar eine Kunst, die nur künstlerische Absichten leiten, die auf keine anderen als auf ästhetische Wirkungen abzielt, die nicht etwa das Gemüt rühren, für irgendwelche religiöse, politische Ideale werben will, die nie Mittel sein darf, sondern sich selbst Endzweck ist, Kunst um ihrer selbst willen, Kunst und nichts als Kunst, l'art pour l'art.

Zurückdrängung und Verschleierung des subjektiven Elements oder wie die viel umstrittene, viel missverstandene Formel heisst, die Leconte de Lisle im Vorwort zu den *Poèmes antiques* (1852) geprägt hat:[1]) *impersonnalité* — Bändigung der inneren Anteilnahme oder wie die gleich umstrittene und missverstandene Formel Leconte de Lisles heisst: *neutralité, impassibilité* — und endlich *l'art pour l'art,* das sind die entscheidenden Glaubenssätze parnassischer Kunstanschauung. Damit sind die wichtigsten Punkte angemerkt, in denen sich parnassische Lyrik von der romantischen trennt. Zugleich aber auch die Punkte, in denen sich die neue, nachparnassische Lyrik von der parnassischen trennt. An diesen Punkten hakt die Umwälzung ein, die sich um das Jahrhundertende in der Lyrik und nicht bloss in der Lyrik, in Frankreich und in Europa vollzieht, die Bewegung von gestern und heute, die noch ganz im Fliessen ist, widerspruchsvoll, trüb, unklar (unklar vor allem deshalb, weil sich in ihr eine Umwälzung im Menschen, in seinem Ichgefühl und Allgefühl[2]) anzukündigen scheint), in der sich aber dennoch inmitten aller Wirbel ungefähr eine Hauptrichtung abzeichnet, die den verschiedenen Gruppen gemeinsam ist, mögen sie sich Symbolismus, art décadent oder näher bei uns Unanimismus, Expressionismus taufen und mögen sie im einzelnen noch so viel Feindliches, Unvereinbares zwischen sich wähnen.

Baudelaire berichtet in seinem Aufsatz über Gautier (*Œuvres* III 174) dessen Ausspruch: „L'inexprimable n'existe pas." Gautier meint an der Stelle nur, ein Dichter muss alles sagen können, was er sagen will. Doch steckt ein tieferer Sinn darunter. In der Tat setzen Realismus und Naturalismus voraus, dass wir imstand sind, alles, was um uns ist, zu erkennen, und dass sich alles, was wir erkennen, mit unserer Sprache restlos ausdrücken lässt. Die Dichter, die auf den Parnass folgen, ahnen dagegen wie ihre Zeit[3]) in der Natur mehr, als wir mit unseren Sinnen wahrnehmen, mit unserem Verstand einordnen und mit unserer Sprache wiedergeben

---

[1]) *Derniers poèmes,* éd. elz. S. 216.

[2]) Am auffallendsten wohl sichtbar bei Jules Romains, z. B. in *La vie unanime* oder seinem Roman *Mort de quelqu'un.*

[3]) Feine Beobachtungen über die Zusammenhänge, vor allem auch mit der Philosophie Bergsons findet man bei Tancrède de Visan, *L'attitude du lyrisme contemporain* (2. Ausgabe 1911).

können, Geheimnisvolles hinter den Dingen. Für sie ist die Welt nur wirklich, insofern das Ich sie erlebt, jedes Ich neu und anders. Für sie wird der Dichter nach einem Gleichnis von Baudelaire, der die Brücke zu ihnen schlägt, ein Hieroglyphenentzifferer, der wie durch einen Wald von Symbolen schreitet. Hieroglyphen gilt es zu enträtseln. Und wenn die Enträtselung gelingt, lässt sie sich nicht einfach mitteilen; denn wer will das Unsagbare sagen? Dichtung hat nicht die Wirklichkeit in ihrer trügerischen Erscheinung zu zeigen, sondern was sich unter der Oberfläche verbirgt, ihr Wesen und die heimlichen Beziehungen, die überall in der Welt und zwischen Welt und Mensch geknüpft sind. Das aber kann nur erfühlt und kann nur durch Erfühlung, durch Intuition vermittelt werden. Der Dichter kann sich nur symbolisch, durch Anspielungen, Andeutungen verständlich machen. Er kann nur suggerieren ('suggérer, voilà le rêve', wie Mallarmé in Hurets *Enquête sur l'évolution littéraire* S. 60 f. betont), kann nur auf die Einbildungskraft des Lesers die Schwingungen seines eigenen Empfindens übertragen, Anregungen geben, die der Leser verarbeiten muss, um selber schaffend das nachzuerleben, was der Dichter erlebt hat.

Dazu ist es nötig, die Sprache als Werkzeug anders als früher zu handhaben. In ihr schlummern Möglichkeiten, die bisher noch kaum ausgenützt wurden. Ein Wort ist nicht bloss ein Zeichen für irgendetwas, sondern auch ein Klanggebilde; es hat ausser seinem begrifflichen oder anschaulichen Wert auch einen akustisch-musikalischen Wert, der neben dem Inhalt oder sogar unabhängig von ihm suggerieren, ausdrücken kann. Nicht mehr mit Malerei und Bildhauerei soll die Dichtung wetteifern, wie es Parnass und Romantik taten, nicht mehr Deutlichkeit, Körperhaftigkeit, Farbenpracht anstreben, sondern ungewiss, gedämpft, in Zwielicht getaucht, zerfliessen, soll wie die Musik den Menschen durchdringen und aufwühlen, Ahnungen, Erwartungen, ein dunkles Träumen in ihm wachrufen. Ein paar Menschen lauschen einem Musikstück, z. B. Mozarts Trio auf der Kegelstatt; alle werden irgendwie eingewiegt, können aber zu Bratsche, Klarinette und Klavier sehr verschiedene Träume spinnen. Aehnlich soll ein Gedicht wirken, höchstens dem Träumen des Hörers ungefähr die Bahn weisen, wenn es den Wort- und Satzsinn nicht ganz in der Wirkung von Tönen und Rhythmen ertränken will.

Verlaine schreibt in einem knappen Gedicht, das er ironisch-pompös *Art poétique* betitelt *(Jadis et naguère)* und das man für ihn selbst nicht zu ernst nehmen darf, das aber in vielem die Anschauungen der Dichter spiegelt, die auf seinen Spuren und über ihn hinaus an einer neuen Lyrik arbeiten, die folgenden Strophen:

> De la musique avant toute chose! . . . .
> De la musique encore et toujours!
> Que ton vers soit la chose envolée
> qu'on sent qui fuit d'une âme en allée
> vers d'autres cieux à d'autres amours.
>
> Que ton vers soit la bonne aventure
> éparse au vent crispé du màtin
> qui va fleurant la menthe et le thym —
> et tout le reste est littérature.

Wir erinnern uns vor diesen Versen an die Zeilen aus Lamartines Einleitung zu den *Méditations*. Wir sind wieder an dem Ort angelangt, wo sich einst der Weg der Lyrik gabelte. Ein Kreis schliesst sich zwischen Jahrhundertanfang und Jahrhundertende, zwischen Romantik und jüngster Dichtung. Auf den Parnass, der sich gegen den Subjektivismus der Romantik wandte, folgt im dritten Zeitalter französischer Lyrik eine neue Welle Subjektivismus, eine Lyrik, die ihr Dichten wiederum aus dem persönlichen Erlebnis schöpfen will. Auf den Parnass, der eine realistische, positivistische, materialistische Auflehnung gegen den Idealismus und Spiritualismus der Romantik war, folgt eine neue Welle von Idealismus und Mystik, ein Wiedererwachen übersinnlicher Bedürfnisse, das sich literarisch umsetzt in den Drang nach Vergeistigung und Beseelung der Aussenwelt und der von ihr zuströmenden Eindrücke. Auf die parnassische Lyrik, die das Ich, seine Aeusserung und Anteilnahme möglichst eindämmen wollte und der es um berechnete, kühl gearbeitete Kunstleistung zu tun war, folgt die neue Lyrik, die wieder nur ein Aufschrei sein will, Gesang und Musik, ein spontan hervorquellender Naturausbruch, neben dem sich parnassische Kunst wie nüchterne Rechnerei ausnimmt. Man kann an den Gegensatz zwischen dionysisch und apollinisch denken, wie er uns seit Nietzsche geläufig ist. Auf der einen Seite eine Kunst, die aus den Tiefen des Unbewussten aufsteigt, in dunkel orgiastischem Taumel empfangen, auf der anderen Seite eine Kunst, in der bewusstes, besonnenes Schaffen waltet und die ihre Schönheit in Einfachheit und Klarheit sucht. Von dem

einen Pol geht die französische Lyrik aus und zu ihm kehrt sie zurück. 'Tout le reste est littérature' sagt wegwerfend Verlaine. Das heisst: was nicht Erlebnis ist, nicht inspiriert, ist nur bedrucktes Papier, ein toter Wisch, alles, was nicht entstanden ist in Verzückung und Rausch, in der ekstatischen Inbrunst, die die modernen Dichter durchglüht, den Heiden Verhaeren ebenso wie die frommgläubigen Katholiken Jammes und Péguy.

*

Es ist bekannt, wie gerne die Romantiker, Hugo voran, mit ihrer Revolutionierung des Verses geprahlt haben. Man muss dabei zwischen Vorschriften über Aeusserlichkeiten des Versbaus und den Gesetzen der inneren Struktur unterscheiden. Für die Romantiker war das notwendigste, die innere Struktur freier, beweglicher zu machen, den vom Klassizismus überlieferten spröden Rahmen zu zerbrechen. Das haben sie getan, beeinflusst durch die Dichter des 16. Jahrhunderts und besonders nachhaltig durch Chénier. Sie haben das Grundprinzip des klassizistischen Versbaus zerstört, das ein völliges Gleichgewicht zwischen der rhythmischen und der syntaktisch-stilistischen Gliederung forderte, das die rhythmische Gliederung des Alexandriners im wesentlichen ein für allemal festlegte und es als Ideal hinstellte, mit dieser unveränderlichen rhythmischen Gliederung die Gliederung nach dem Sinn, nach Sinnesbetonungen und Sinnespausen zusammenfallen zu lassen. Den Romantikern bedeutet im Gegenteil die Störung dieser Symmetrie das Ideal; sie vermeiden es, Vers gegen Vers, Halbvers gegen Halbvers glatt abzugrenzen; sie gehen darauf aus, die Grenzen zu verwischen, indem sie den Sinn überlaufen lassen. Im Klassizismus stehen die Alexandriner säulenartig nebeneinander; jeder ist ein selbständiges, geschlossenes Ganze und als Einheit sofort erkennbar. Die Romantiker mit ihrer Technik des Enjambierens lösen seine Einheit in der höheren Einheit einer Versreihe auf. Und so erreichen sie, sowohl im einzelnen Vers als in Versgefügen, eine viel geschmeidigere Mannigfaltigkeit der rhythmischen Gestaltung.

Hierin haben sie den französischen Versbau wirklich revolutioniert. Aber an die Vorschriften über Aeusserlichkeiten haben sie kaum getastet, obwohl es davon wimmelt und obwohl diese Vorschriften nicht bloss sehr lästig sind, sondern meistens

sinnlos und sinnwidrig, da sie aus einem längst überwundenen Sprachzustand stammen; es berührt beinahe lächerlich zu sehen, mit welch geduldiger Ehrfurcht sich sogar ein Hugo den tollsten Beckmessereien unterwirft, z. B. den nur mehr für das Auge bestimmten Hiatus- und Reimregeln. Erst am Jahrhundertende sind einschneidende Reformen angebahnt worden, die ungleich kühner als der Verslibrismus von 1830 sowohl mit den Aeusserlichkeiten als mit den Wesensbedingungen des französischen Verses experimentieren. Erst die jungen Dichterschulen haben gewagt, die heikelste Frage des sogenannten stummen *e* aufzurollen, freilich ohne eine Lösung zu finden, haben gewagt, auf den Reim zu verzichten, Blankverse zu schreiben oder den vageren Gleichklang der Assonanz zu verwenden, so dass sich bei ihnen der Vers häufig in eine musikalische Prosa verflüchtigt, die auf dem Papier nur durch die typographische Anordnung als gebundene Sprache zu erkennen ist (und auch das nicht immer: man denke an Paul Fort) und der es vor allem auf Schmiegsamkeit und ungehemmtes Dahinfliessen ankommt.

Auch im Versbau schiebt sich das zweite Zeitalter französischer Lyrik zwischen das erste und das dritte, die parnassische Dichtung scharf geschieden von der romantischen und noch schärfer von der nachparnassischen dadurch, dass sie die höchsten Anforderungen an Gepflegtheit und Gebundenheit stellt, besonders im Reim, der ihr nicht selten und reich genug sein kann. Treu ihrer Auffassung, dass Kunst nur in zäher Arbeit geschmiedet werden kann, suchen die Parnassier Schwierigkeiten und Zwang auf, bevorzugen die festen Formen, das Sonett und zwar in seinem strengsten Muster; es ist charakteristisch, dass Hérédia fast nur Sonette geschrieben hat, ein rundes Hundert, die sein Werk ausmachen, eines so makellos wie das andere. Das parnassische Schönheitsideal bringt es mit sich, dass sie weit weniger Wert als die Romantiker auf die innere Bewegungsfreiheit des Verses legen, da sie nicht Flüssigkeit als Wirkung anstreben, sondern ruhige Erhabenheit, die an die Wirkung eines antiken Marmors gemahnen soll und sich bis zur Starrheit steigern kann. Die grosse Errungenschaft der Romantik, das Enjambement von Halbvers zu Halbvers, Vers zu Vers bleibt, wird sogar ausgebaut; aber wie sparsam gebraucht es ein Leconte de Lisle, einfach weil er es nicht nötig hat!

Die parnassische Technik bedeutet — abstrakt als Technik

betrachtet — die höchste Ausbildung des Handwerks, aber praktisch betrachtet, im Sinne der Entwicklung seit der Romantik eher einen Rückschritt als einen Fortschritt, und so müsste man sie denn, wie es oft geschehen ist, als ein Hindernis beklagen, wenn es sicher wäre, dass die Zukunft des französischen Verses tatsächlich in seiner Auflösung und Annäherung an eine rhythmische Prosa liegt. Das ist aber keineswegs sicher, nicht einmal wahrscheinlich, soweit sich bei dem Durcheinander, das seit fünfundzwanzig Jahren herrscht, ein Urteil fällen lässt. Mit den verslibristischen Strömungen ringen unverkennbar andere, und es stimmt nachdenklich, dass gerade die begabtesten Dichter, deren Werk heute schon abgeschlossen ist, im Lauf ihres Schaffens zu einem regelmässigeren Versbau zurückgekehrt sind, nicht bloss Moréas und Henri de Régnier, die auch sonst wieder an parnassische und klassische Ueberlieferungen angeknüpft haben, sondern selbst der modernste unter ihnen: Verhaeren. Allerhand führt zur Vermutung, dass der Weg, den Verhaeren verstechnisch von den *Campagnes hallucinées* (1893) an durchmessen hat, der Weg der französischen Lyrik überhaupt sein wird: nämlich durch wild gärenden Formenwirrwarr und ungezügelte Formlosigkeit zu einem Vers zu gelangen, der innerlich frei, ganz biegsam ist und dabei doch Haltung und Gesetz hat, und dem es gelingt, mit dem weichen Schmelz des Verlaineschen Verses die plastische Bildhaftigkeit des parnassischen Verses zu verbinden.

Solange man die französische Lyrik ganz im grossen und von ferne verfolgt, sieht man nur das Trennende und den Parnass immer wie einen Keil zwischen Romantik und Gegenwart eingeklemmt; man hat den Eindruck einer Bewegung, die am Jahrhundertanfang beginnt, um die Mitte plötzlich abgelenkt, in eine neue, zum Teil entgegengesetzte Richtung gedrängt wird, dann am Jahrhundertende noch einmal abgelenkt wird und nun wieder ungefähr, sowohl in der Verstechnik wie allgemein ihren Absichten nach, die ursprüngliche Richtung aufzunehmen scheint. Sobald man aber näher hinblickt, gewahrt man Zusammenhänge und Uebergänge, sieht auch hier die Binsenwahrheit bestätigt, dass es in der Geschichte der Kunst keine Sprünge gibt, sondern nur allmähliches Werden. Manche Fäden laufen von der Romantik zum Parnass und vom Parnass zur nachparnassischen Dichtung.

Die Wandlung von romantischer zu parnassischer Lyrik war längst unterirdisch vorbereitet. Mindestens zwei Entwicklungsmöglichkeiten kündigen sich mitten in der Romantik an. Schon in der Romantik finden wir neben dem Bestreben, sentimental-emotive Wirkungen hervorzubringen, auf das Gemüt zu wirken, das Bestreben, sinnlich-optische Wirkungen hervorzubringen, auf das Auge zu wirken. Es reizt auch die Romantiker, ihr Können an der Wiedergabe der Aussenwelt zu erproben, sich in Versen mit dem Maler und Bildhauer zu messen. Wenn bei Lamartine, seinem unsinnlichen Dichtertemperament gemäss, konkret-anschauliches nur eine bescheidene Rolle spielt, so ist Musset ungleich freigebiger damit; nur bleibt es bei ihm noch Zierat, Kostüm, Theaterdekoration, z. B. in den *Contes d'Espagne et d'Italie;* die trotz des Titels nichts weiter sind als das Tagebuch eines angehenden Pariser Lebemannes, der seine erotischen Abenteuer nach Barcelona oder Venedig (aber einem Operetten-Venedig) verlegt, um ihnen mehr Pikanterie zu verleihen. Dagegen entfaltet Hugo, der ausgesprochen visuell veranlagt ist, schon früh seine malerische Kunst, die der Parnass kaum mehr übertrumpfen kann, schon in den *Odes et Ballades* und noch glänzender in den *Orientales*; ein Gedicht wie *Le feu du ciel* nimmt die Fresken der *Légende des siècles* und die Lecontes de Lisles voraus.

Und auf Hugo folgt Gautier, der in die Literatur auf dem Umweg über das Atelier verschlagen wird und der sein Malerauge auch dann nicht verleugnet, als er endgültig den Pinsel mit der Feder vertauscht hatte. Worin sich Gautier am liebsten versucht und was ihm am besten gelingt, das sind, um seinen eigenen Ausdruck zu gebrauchen, *transpositions d'art,* Umstellungen, Uebertragungen aus der Sprache des Malers in die Sprache des Dichters. Die Neigung dazu ist bei ihm von den ersten Versen an ausgeprägt, sie wird noch deutlicher im Versband *España* (1845) und am deutlichsten in den *Emaux et Camées*, wo schon der Titel unterstreicht, um was es dem Dichter ausschliesslich zu tun ist, dass er Arbeit liefern will wie ein Miniaturenmaler, Gemmenschneider, Gold- und Silberschmied. Eine ununterbrochene Linie führt von Chénier, aus dessen Gedichten und Gedichtausschnitten fortwährend Reliefs und Statuen herauswachsen, von Rousseau, Bernardin de St. Pierre und Chateaubriand mit ihrer in Farben schwelgenden

Landschaftsmalerei zum Parnass und dann weiter zu Régnier und Verhaeren, der die malerische Begabung als Erbteil seiner Rasse empfangen hat.

Und neben Gautier weist auch Vigny aus der Romantik heraus, nur auf andere Weise. — Vigny, in dem von jeher zuviel Würdegefühl, zuviel seelische Keuschheit steckte, als dass er sein Innerstes unverschleiert preisgegeben, weinerlich um mitleidige Tränen wie Musset gebettelt hätte. In blutjungem Alter schreibt er ein Gedicht, *Moïse*, in dem er einen Vorwurf behandelt, den die Romantik bis zum Ueberdruss abdrischt: die Tragödie des Künstlers, des grossen Menschen überhaupt, auf dem seine Grösse als Fluch lastet, weil sie ihn aus der Gemeinschaft der Menschen absondert, der als Auserwählter, aber zugleich auch Gezeichneter die Gnade seiner göttlichen Sendung durch Vereinsamung, durch Verzicht auf Glück und Liebe erkaufen muss. Lamartine und Hugo haben sich nie gescheut, offen von ihrer geniehaften Gottähnlichkeit und den Schmerzen, die sie verursacht, in rührsamen oder pathetischen Deklamationen zu reden. Vigny bindet sich eine Maske vor, er wählt einen fremden Sprecher, um ihm seine eigenen Klagen in den Mund zu legen.

In Vignys Leben ist ein ähnliches Drama wie das, an dem Musset zugrundgegangen ist. Auch bei ihm hat sich dasErlebnis in Dichtung niedergeschlagen, aber nicht in Strophen von dem unmittelbaren Beichtcharakter der *Nuits* oder der *Lettre à M. de Lamartine*. Sondern er hüllt es in die biblische Legende von Samson und Dalila und was ihn bewegt, das sagt nicht Vigny, sondern Samson, während Dalila in seinem Schoss schläft und der wehe Gedanke an ihren Verrat ihn peinigt. Die Helden sind nicht mehr Vigny und die Schauspielerin Frau Dorval. Das Gedicht hat keinen Beigeschmack von Schlafstubenindiskretion; das persönliche Erlebnis hat sich zum Epos objektiviert, hat sich zum Symbol des ewigen Kampfes zwischen Mann und Weib, also zu einem Kollektiverleben der Menschheit geweitet.

So drängte die romantische Lyrik auf zwei Wegen aus der Enge der intimen Bekenntnisdichtung heraus, die sich ihrer Natur nach rasch ableiern musste. Der eine Weg, den Gautier am entschiedensten gewiesen hatte, führt kerzengerade in den Parnass hinein. Der andere führt auch in die Gegend des

Parnass, hält sich aber nicht am Parnass auf, sondern läuft weiter und erreicht sein Ziel erst in unseren Tagen. Es ist der Weg der symbolisch oder episch eingekleideten, philosophisch gefärbten Menschheitsdichtung, den Vigny bahnt und an dem als die grössten Denkmäler das Werk Hugos, das Werk Leconte de Lisles und neuerdings das Werk Verhaerens ragen.

Und wie die parnassische Dichtung bei aller Gegensätzlichkeit in der Romantik Wurzeln hat, so hat auch die nachparnassische Wurzeln im Parnass. Nicht umsonst waren die Dichter, die um 1890 den tiefsten Einfluss ausübten, Baudelaire, Mallarmé, Verlaine, zum mindesten in ihren Anfängen Parnassier gewesen oder standen dem Parnass doch sehr nahe. Und noch von der Generation, die sie ablöste und die damals die Jugend bedeutete, hatten alle die Schule des Parnass hinter sich, auch Verhaeren, der sich erst ruckweise zu seiner neuen Kunst durchgerungen hat.

Der Dichter, dem sie die reichsten Anregungen verdankt, ist Baudelaire. Mit dem Parnass teilt er Entscheidendes. Er ist Naturalist, sogar naturalistischer als die parnassische Dichtung im allgemeinen, insofern er gern das im Alltagssinn Hässliche als Thema wählt, menschliches Elend schildert, sittliches, körperliches Elend, Siechtum, Verfall, Verwesung, alles was die Wirklichkeit an Traurigem und Ekelhaftem zeigt — und zwar mit einer Brutalität, die vor nichts zurückschreckt. Aber der Naturalismus ist bei ihm nicht alles, bedeutet nur die eine Seite seiner Doppelnatur, deren andere Seite Vergeistigung, Mystik heisst. Gerade die Verschmelzung beider Extreme ist für ihn bezeichnend, wie sie z. B. in *La charogne* begegnet, einem seiner berüchtigtsten und dennoch seiner schönsten Gedichte, das zu den unnachahmlichen gehört, obwohl es dutzendemale nachgeahmt wurde.

Er selbst ist der Hieroglyphenentzifferer, mit dem er den Dichter vergleicht, bemüht, die Rätsel zu deuten, die er ringsum gewahrt, Unsagbares mitzuteilen, das Gebiet der Dichtung zu erweitern, neue Möglichkeiten zu erschliessen, indem er den Beziehungen zwischen den Sinneseindrücken nachspürt, zu dem Uebersinnlichen vorzustossen, das er unter den Erscheinungen ahnt. Ein anderes Gedicht von ihm, weniger berüchtigt, aber nicht weniger berühmt, steht gleichfalls am Anfang einer langen Entwicklung, die sich noch im Expressionismus fortsetzt: das

Sonett *Correspondances*, das die geheimen Zusammenhänge in der Natur an dem Einklange von Farbe, Ton und Geruch zu begreifen versucht.

Aber damit ist Baudelaires Einfluss noch nicht erschöpft. Er gibt auch mitten im Parnass das Beispiel einer intim-persönlichen Lyrik. Nach dem Zusammenbruch der romantischen Ichlyrik macht er wieder sein Ich zum Hauptthema seines Dichtens. Er zergliedert sich selbst und weiss der Selbstzergliederung Wirkungen abzugewinnen, wie sie kein Romantiker erreicht hatte. Nicht bloss deshalb weil sein Ich ausserordentlich vielspältig und zerrissen ist, sein seelisches Erleben nie banal, so ungewöhnlich, dass es ihm sogar das ausgesungene Gebiet der Liebesdichtung zu verjüngen erlaubt. Sondern auch weil er sich mit einer Schonungslosigkeit zergliedert, mit einer Lust am Selbstquälen, die ihn bis zur Selbstzerfleischung gehen lässt. Er nennt sich einmal den Vampir seines eigenen Herzens und erklärt, dass er seine Hysterie absichtlich mit Wollust und mit Schrecken züchtet.[1]) Man kann die Leidenschaft, mit der er sich beobachtet, wissenschaftlich oder sadistisch heissen. Jedenfalls wirken der Jammer und die Verzweiflung, die er dabei aufwühlt, anders echt, anders erschütternd als die Traurigkeit, die aus den Versen der Romantik spricht und die so unangenehm an Pubertätskrisen oder an die süssgezierten Koketterien der Weltschmerzmode des endenden 18. Jahrhunderts erinnert, wenn sie ein halbes Kind wie Musset vor den *Nuits* oder ein kerngesunder Mann wie Hugo mimt.

In einem konnte Baudelaire für die jüngste Dichtung nicht Führer werden, in ihrer Auffassung von den Aufgaben der Kunst und vom Amt des Dichters. Darin bleibt er reiner Parnassier. Es ist kein Zufall, dass die verächtlichsten Urteile über Musset von ihm und von Flaubert, dem Fanatiker des *art pour l'art*-Ideals, überliefert sind. Eine Kunst, die sich der Eingebung anvertraut und zum Gemüt dringen will, schien ihm widerwärtig, gut genug für Dirnen und Handlungsreisende. Gefühls- und Inspirationsdichtung lehnt er als Bemäntelung künstlerischer Ohnmacht ab, ebenso wie jedes Hereinspielen kunstfremder Nebengedanken. Und gar eine Menschheitsdichtung mit betont altruistischem, sozialem Ethos muste er.

[1]) *L'Héautontimorouménos* in *Fleurs du mal* und *Mon cœur mis à nu* in *Œuvres posth.* (*Mercure de France* S. 130).



obwohl Ansätze dazu bei ihm nicht durchaus fehlen (z. B. *L'âme du vin, Le vin du chiffonnier*) schon darum beiseite schieben, weil Philanthropie und Aesthetizismns sich schlecht vertragen und weil ihm die Menschheit nach der kurzen Aufwallung von 1848 viel zu nichtig und gleichgültig war.

*

Hier knüpft die neue Dichtung an einen Dichter an, den wir bisher nur gestreift haben und der die ganze Lyrik, ja die ganze französische Literatur des 19. Jahrhunderts beherrscht, der eine der grössten Erscheinungen im modernen Europa ist, an Victor Hugo. Er erfüllt mit seinem Schaffen beinahe das Jahrhundert, da er seine frühesten Verse vor 1820 schrieb, seine letzten nach 1880, und beim Tode Schubladen hinterlies, aus denen man Versbände veröffentlichen konnte, als er schon lange im Pantheon den ewigen Schlaf schlief. Er steht von den ersten Regungen der Romantik an im Vordergrund, zeitweise auch im Drama und Roman, in der Lyrik fast immer. Er hat zwar keine eigentlichen Schüler gefunden — zum Glück; denn welche Monstrositäten die Nachahmung dessen, was ihm abzugucken wäre, erzeugen würde, veranschaulicht abschreckend Richepin mit der wildgewordenen, windigen Rhetorik seiner *Blasphèmes*. Aber seinen Einfluss kann man gar nicht abschätzen, so allgegenwärtig ist er. Es gibt keinen einzigen französischen Dichter von Lamartine bis auf Verhaeren und die Jüngsten, der nicht von ihm gelernt hätte, und es gibt keine einzige Richtung, die nicht von ihm Anregungen empfangen hätte. Neben Gautier und Vigny ist er als dritter zu nennen, der aus der romantischen Lyrik herausführt.

Hugo ist in vielem zeit seines Lebens Romantiker geblieben. Aber er hat es bald satt gekriegt, nichts als Ausschlachtung intimer Erlebnisse zu bieten, sich für jedes Gedicht die zerquälte Rousseau-Maske anzuschminken, ohne die der romantische Dichter mit seinem Ich keinen Staat machen kann und die Hugos robuster Beschaffenheit so wenig entsprach. Er ist nach anderem ausgezogen und dabei ähnlich wie Gautier auf den Weg zum Parnass geraten. Wir haben Gedichte von ihm aus den vierziger Jahren, *Le rouet d'Omphale* z. B. in den *Contemplations* und mehrere in *Toute la lyre*, die ungefähr von Leconte de Lisle oder Hérédia stammen könnten. Das verdient Beachtung. Denn einmal beweist es, wie wandlungsfähig und

unendlich reich Hugo war. Und dann beweist es, wie sehr diese Entwicklung in der Luft lag, damals schon, ein Jahrzehnt, ehe Leconte de Lisle herauskam. Aber auf die Dauer war der Weg für Hugo nicht gangbar. Der Kämpfer, Bekenner, Prediger war zn stark in ihm, als dass er in einer Kunst nach parnassischem Ideal hätte Befriedigung finden können. In ihm war von Anfang an die Ueberzeugung lebendig, dass Dichtung, Lyrik ebenso wie Roman und Drama, Zwecke ausserhalb der Kunst habe, sich mit den brennenden Tagesfragen auseinandersetzen, belehren, werben müsse. Seine ganze Veranlagung drängte ihn unaufhaltsam zur Menschheitsdichtung. Was die *Odes et Ballades* enthalten, ist knabenhafte Politik, aber es ist schon Politik. Gedichte wie *Tristesse d'Olympio* und *A Villequier* verdeutlichen, durch welche Zwischenstufen er zum Menschheitssänger wird.

Seine Schicksale nach 1848 geben ihm den letzten Anstoss. Er wird aus Frankreich verbannt, politisch zur Ohnmacht verurteilt gerade im Augenblick, wo er plant, sich ganz der Politik zu widmen. Der Staatsstreich zwingt ihn zurück an die literarische Arbeit und sie wird nun noch ausschliesslicher als vorher Waffe in den Kämpfen, die er als seine Lebensaufgabe betrachtet. Sein Dichtertum gleitet mehr und mehr in ein Apostolat hinüber, das er immer eigenwilliger, selbstbewusster, verbohrter, exzentrischer ausübt, je mehr auf ihn die Einsamkeit der kleinen normannischen Insel wirkt, auf der er rund zwanzig Jahre lebt, zwar mit seinen Nächsten, aber doch abgeschieden von den Menschen, immer mehr in sich selbst vergraben, nur mehr Zwiesprache tauschend mit den Stimmen in seinem Innern und der grenzenlosen, leeren, eintönigen Natur, zwischen dem Himmel. der sich über dem Glasdach seines Arbeitszimmers spannt, und dem Meer, an dessen Brandung er, Verse in den Sturm brüllend, marschiert. Dort, auf Guernesey, wo er sich ein Prometheus am Felsen dünken kann, schafft er mit der ihm eigenen rastlosen Fruchtbarkeit. Und was er auf dem Herzen hat, formt sich ihm zu leidenschaftlich hinausgeströmten Gesängen, an denen man vieles lächerlich, gedunsen, dumm finden mag, in denen aber doch etwas anderes glüht als bloss hinreissende Beredsamkeit, die von einer so unvergleichlichen bildnerischen Kraft der Gestaltung sind, von einer so strotzenden Kraft der Fantasie, der Sprache und des Verses,

dass auch der ihrem Zauber erliegen muss, dem Thesendichtung und Hugos Messiaspose ein Greuel sind.

Les châtiments, La légende des siècles, La pitié suprême Les quatre vents de l'esprit — das sind ein paar von den Bänden, die während und nach Hugos Verbannung entstehen und deren Eingebung bald mehr ins Lyrische, bald mehr ins Epische, Satirische oder in die Betrachtung der letzten Dinge des Menschen schillert. Als Ganzes genommen, sind sie alle Bruchstücke einer einzigen Dichtung von riesenhafter Absicht, deren Gegenstand die Menschheit im weitesten Sinn ist. Die Menschheit und ihre Vergangenheit von grauen Urzeiten an, die Menschheit und ihre kommende Entwicklung, die Menschheit in ihrem Verhältnis zur Erde, zu Tierwelt und Pflanzenwelt, zu Meer und Gestein, in ihrem Verhältnis zu anderen Gestirnen, zum All, zu den Geheimnissen, die wir nie durchschauen, die aber ein Mensch von so tiefreligiösem Gefühl und so ausgeprägtem Hang zum Uebernatürlichen wie Hugo fromm zu ergründen trachtet: Geheimnis des Fortlebens nach dem Tod und des Waltens höherer Mächte, der Engel und der Gottheit. Also eine Geschichte der Menschheit, rückschauend und prophetisch zugleich, vom fernsten Anfang in die fernste Zukunft ausblickend, visionär vom Diesseits ins Jenseits hinübergesponnen, ein Epos, über dem sich der Bau einer Metaphysik und einer Religion wölbt.

Und all das verkündet von einem Dichterseher, der überall, gleichviel wovon er redet, in jedem Vers sich vordrängt, mit seinem Hass und seiner Liebe, mit seinem Zorn und seiner Güte, mit seinen Zweifeln und seiner Hoffnung, in dem aber die Liebe, die Güte, die Hoffnung stärker sind als Hass, Zorn und Zweifel. Und den vor allem die Leidenschaft treibt, seine Ideale zu bekennen, die inbrünstige Ueberzeugung, das fleischgewordene Gewissen der Menschheit zu sein, der Dolmetscher Gottes, nach Moses, Zarathustra, Jesaias, Ezechiel, Jesus sein Mittler, von ihm gesandt zu mahnen und zu warnen, Recht zu sprechen im Namen der ewigen Sittlichkeit, die Armen, Schwachen, Unterdrückten zu trösten, die Unterdrücker zu strafen, die Verblendeten zur Wahrheit zu führen, alle zu dem Evangelium des Mitleids und der Menschlichkeit zu bekehren, durch das sie erlöst in das Paradies eingehen werden.

Es hat in diesem Zusammenhang kein Interesse zu ver-

folgen, wie sich die neue Religion Hugos im einzelnen gestaltet und welch buntscheckige Elemente aus Deismus, Pantheismus, Manichäismus, Seelenwanderungslehre, Theosophie, Spiritismus, Urchristentum, Träumen der Aufklärungszeit und der Revolution, Träumen der Sozialdemokratie in ihr verschmelzen. Wichtig ist nur, die zwei Grundzüge seiner Menschheitsdichtung hervorzuheben: einmal seinen Optimismus, den schwärmerischen Glauben an die Entwicklungsfähigkeit des Menschengeschlechts und einen unendlichen Fortschritt, zweitens den Glauben an seine Sendung, den Inhalt, mit dem dieser Glaube sein Dichteramt erfüllt, die Ekstase, mit der er ihn beseelt, das Ethos und das Pathos, die daraus quellen, dass er sich selbst auf feurigem Wagen unter Blitz und Donner aus den Himmeln niedersteigen sieht. Denn das sind die Züge, die auch die jüngste Dichtung kennzeichnen, und sie fehlen bei den zwei Dichtern, die sich neben Hugo in Menschheitsdichtung versucht haben, bei Vigny und Leconte de Lisle.

Vigny ist Pessimist. Er hat nicht die Menschenverachtung und den Menschenhass Baudelaires. Er hat wie Hugo Liebe zur Menschheit und inniges Erbarmen mit ihr. Aber seine Liebe und sein Erbarmen sind zur Unfruchtbarkeit verurteilt. Wenn Vigny an einen Gott glaubt, so ist es ein tückischer Quälgeist. Er weiss, dass alles, was geschieht, sinnlos und zwecklos ist und dass das sinnloseste und zweckloseste wäre, sich gegen dies Geschehen zu sträuben, gegen das blindwütende Schicksal, dem wir nicht ausweichen können und das wir nie begreifen werden, ebensowenig begreifen wie die Welt und das Leben, das aus dem Nichts kommt und nach ein paar schmerzhaften Zuckungen wieder ins Nichts zerrinnt. Wer so denkt, der kann es nicht unternehmen wollen, der Menschheit zu helfen, der kann ihr höchstens, wie Vigny es getan hat, das Beispiel einer würdigen, stolzen Haltung predigen.

Leconte de Lisles Pessimismus ist noch schroffer, atheistischer, nihilistischer, unbedingte Lebensverneinung. Er unternimmt in seinem Werk etwas ähnliches wie Hugo später, eine Art *Légende des Siècles*, die Bilder und kurze Epen aus der Vergangenheit des Menschen aneinanderreiht. Die Geschichte der Menschheit ist auch bei Hugo vor allem eine Geschichte ihrer Qualen und Tränen, ihres Irrens, ihrer Roheit, Grausamkeit und Verbrechen. Aber während Hugo darin einen

Weg zu erkennen glaubt, der, wenn auch erst seit 1789 und wenn auch noch so schwach, noch so langsam ansteigend, aufwärts zum Lichte führt, sieht Leconte de Lisle darin nur ewig denselben Kreislauf in Schmach, Blut, Kot und Finsternis. Die Gegenwart und die Vergangenheit sind düster, aber die Zukunft ist ebenso düster, und es gibt keine Erlösung als für den einzelnen Menschen den Tod, für die ganze Menschheit die Vernichtung der Erde im All.

Trotzdem sind wie bei Vigny Zusammenhänge mit der humanitär-optimistischen Strömung vorhanden. Man darf die Forderung der Unpersönlichkeit und Impassibilität nicht falsch auslegen. Es ist nicht so, dass Leconte de Lisle, weil er die Menge verachtet, sich gleichgültig vom Schicksal der Menschheit abwendet. Er will unerschütterlich sein im ästhetischen Sinn. Im menschlichen Sinn ist er so wenig unerschütterlich, dass er das leidenschaftlichste Erbarmen mit aller Kreatur und allem Weh empfindet. Jedem Schmerz gehört seine Sympathie; das Geheul von Hunden wird ihm ebenso zum Ausdruck der allgemeinen Verzweiflung wie das Angstgebet Christi auf dem Oelberg. Der Dichter, der die Anklagen geschrieben hat, die Kain als Symbol empörten Erdenlebens Jehova ins Gesicht schreit, ist kein kühl im Olymp thronender Zuschauer. Leconte de Lisle nahm eine Zeitlang tätigen Anteil an der Politik, und Dichtungen, die er damals schrieb, aber nie in seinen gesammelten Versen abdruckte, stechen seltsam ab gegen die trostlose Bitterkeit von Solvet seclum oder des Sonetts auf Gautiers Tod; man lese z. B. bei M.-A. Leblond (*Leconte de Lisle* S. 179 f.) den Hymnus auf die schimmernde Zukunft der Menschheit, da brüderliche Arbeit in Gerechtigkeit, Freiheit und Liebe die Welt umgestalten werden. Zwischen 1848 und 1852 vollzieht sich dann ein Bruch. Die Illusionen von dem Paradies auf Erden, der Wunsch für demokratische Ideale zu handeln, sind ihm gründlich verflogen. Aber geblieben ist aus der revolutionären Vergangenheit sein Mitleid, sein Hass gegen Priester und Fürsten, sein Abscheu vor den Religionen, besonders vor dem Christentum, das ihm ethisch wie ästhetisch gleich unheilvoll erscheint.

Es lässt sich ahnen, dass Leconte de Lisle seinen Jugendträumen nicht ohne schwere innere Kämpfe entsagt hat. Ja, es ist, als hätte er sein Leben lang die Sehnsucht in sich ge-

tragen, an alles zu glauben, woran zu glauben schön ist, an die wesenhafte Güte des Menschen, an die Möglichkeit eines Fortschreitens. Als wäre ihm seine Dichtung nur ein Notbehelf gewesen, als hätte es ihn sein Leben lang gelockt, messianisch in das Weite zu wirken. Wenn man seine Vorrede zu den *Poèmes Antiques* aufmerksam betrachtet, besonders den Schluss, meint man in eine heimliche Tragödie schmerzlichen Verzichtens zu blicken, und man muss denken, dass für ihn der ideale Dichter gar nicht der in seine Kunst eingesperrte Künstler ist, sondern im Gegenteil der Apostel, der Seher. „Peut-être la poésie redeviendra-t-elle le verbe inspiré et immédiat de l'âme humaine," vielleicht einmal in einem Jahrhundert oder in zweien.[1]) Aber bis dahin heisst es sich bescheiden. Es waren in Leconte de Lisle wohl zuviel Zweifel, er war zu kompliziert. Ihm fehlten die Eigenschaften, das blinde Vertrauen, die draufgängerische Einseitigkeit, der Tropfen Beschränktheit, die nötig sind, um aus einem Hugo oder Verhaeren die begeisterten Sänger der Menschheit zu machen.

*

Das 19. Jahrhundert schliesst mit einem Dichter, der wie selten einer ausgeprägt nur Lyriker ist und vor dessen Werk das Fragen nach Richtungen den Sinn verliert, mit Verlaine. Bei ihm findet man Verschiedenstes, er hat gelegentlich patriotische Gedichte geschrieben, daneben Gedichte von faunischer Erotik und eine Menge religiöser Gedichte, die Zwiesprache zwischen Gott und dem Sünder in *Sagesse*, die die katholische Lyrik unter ihre schönsten Schöpfungen zählen kann. Er hat als Parnassier begonnen und seine Herkunft nie ganz verleugnet. Sein erster Band, die *Poèmes Saturniens*, verraten einen ausserordentlich begabten Schüler Leconte de Lisles, bringen aber schon Verse, die um 1866 überraschen mussten, ein Sonett wie *Mon rêve familier*, ein Lied wie *Chanson d'automne*, die dämmerhaft, traumhaft, in Musik aufgelöst, schon den geheimnisvollen Reiz der chanson grise haben, den er später preist. Er ist dann von Symbolisten und Verslibristen in Beschlag genommen worden und hat es sich gern gefallen lassen, als Theorie aus seinen Versen abgezogen zu sehen, was bei ihm fern jeder Theorie persönlichstes Bedürfnis war. Das Ober-

---

[1]) *Derniers poèmes* S. 222.

flächliche an ihm trägt den Stempel seiner Zeit. Im Tiefsten ist seine Eigenart ebenso zeitlos wie unnachahmlich.

Ein armes Geschöpf, fremd und verirrt inmitten der Ordnung unserer Gesellschaft, der obdachlose Zigeuner, der nicht geboren ist, um sein Brot im Schweiss zu verdienen, Trunkenbold, gewesener Sträfling, Triebmensch ohne Hemmungen, unbeherrscht seinen Instinkten ausgeliefert, ein grosses Kind, das sich aufs geradewohl durch das Dasein tastet, im Halbschlummer wie Kaspar Hauser, den er in dunkler Ahnung von Seelenverwandtschaft besungen hat. Aber einer, der wie kaum jemand vor ihm, es sei denn Baudelaire, die wechselnden Stimmungen, zwischen denen er hin- und hergeschleudert wird, sein nervöses Empfinden der Aussenwelt einzuhauchen versteht, einer Landschaft, einem rieselnden Regentag, die ihn spiegeln, und dem sich für seine Zerrissenheit, für Liebe, Glück, Sehnsucht, Unrast, Trauer und Bangen Worte und Melodien fügen, so ohne Schwere, so schaukelnd, von solchem Duft und solcher Zartheit, dass sie die flüchtigsten Schwingungen malen. Was der Romantik als höchste Dichtung galt, Lyrik als Aufschrei, als Naturlaut, erfüllt sich in Verlaine, neben dessen unmittelbarer Schlichtheit sich Lamartine und selbst Musset wie überlegende Rhetoren ausnahmen. Ihm quillt die Lyrik so spontan und ohne Spur der Anstrengung von den Lippen, dass er als Urkraft sogar in unserer Gegenwart auffällt, wo wiederum, wie in der Romantik, die ganze Literatur mit Lyrik gesättigt ist, die Dramen Claudels so stark, wie es die von Maeterlinck waren.

Aus den vielen Dichtern, mit denen die französische Lyrik ins 20. Jahrhundert hinüberging, ragen zwei heraus, in deren Schatten die Jugend arbeitet: H. de Régnier und Verhaeren. Die Strömungen, die im 19. Jahrhundert miteinander gerungen haben, scheinen sich in ihnen noch einmal zusammenzuballen. Apollinisches Künstlertum, das nur auf Kunst um ihrer selbst willen bedacht ist, Pessimismus, Parnass und Neuklassizismus, dionysisches Prophetentum, Optimismus, Romantik und Neuromantik — es wäre schief, Régnier ausschliesslich mit jenen, Verhaeren ausschliesslich mit diesen Schlagwörtern zu kennzeichnen; so einfach sind beide nicht, der Eklektiker Régnier am wenigsten. Aber was an ihnen repräsentativ ist, wird dadurch getroffen. Régnier, der Franzose, stellt zweifellos mehr die Vergangenheit und die französische Ueberlieferung dar, und

zwar die rein französische, klassizistische Ueberlieferung. Verhaeren, der Vlame, stellt mehr (man kann nicht behaupten Germanentum, aber) Europäertum von heute dar, ist der modernere, birgt für den Augenblick mehr Zukunft in sich.

Die Romantik führte die Namen Chénier und Ronsard im Mund. Dem Parnass sind sie lebendig geworden. Auch Régnier ist ihr Erbe, vielleicht mehr von ihrem Blut als ein Hérédia. Aber in ihm klingen auch Mallarmé und Verlaine fort. Seine Besonderheit entspringt der eigentümlichen Kreuzung entgegengesetzter Eingebungen. Malerisch-skulpturale, heidnisch-antikisierende, dekorativ-stilisierende Kunst verschmilzt in seinem Werk mit symbolistisch-musikalischem, intim-liedhaftem, ganz verinnerlichtem Lyrismus, Pathos wechselt mit Strophen, in denen weiche Verträumtheit gedämpft nachzittert. Das Gemeinsame ist der aristokratische, wählerische Geschmack, der überall sichtet, und der egoistische Aesthetizismus, der von Dasein und Wirklichkeit nur anerkennt, was ihn künstlerisch reizt und dem Kunst nur die edelste Form des Geniessens bedeutet. Régnier ist immer auf der Suche nach Schönheit, Frauenschönheit und Schönheit von Dingen, von Möbeln, Teppichen, Gemälden, Bibelots, Blumen, aus denen er Stilleben und Intérieurs aufbaut. Er sucht das Leise, Verwischte, Welke, Müde, in dem seine eigene Müdigkeit sich heimisch fühlen kann, der Schmerz über die Vergänglichkeit, der in seiner ganzen Dichtung als melancholischer Unterton schwingt. Er feiert Venedig oder eine kleine französische Provinzstadt, die abseits vom modernen Verkehr schläft, oder Landschaften, aus denen er den Menschen verbannt, um sie mit der Anmut mythischer Fabelgeschöpfe zu bevölkern, am liebsten Landschaften im herbstlichen Gelb und und Rot der Bäume, und lieber noch als Landschaften einen alten Park, der an den Glanz verrauschter Feste erinnert, wie der von Versailles, dem sein reifster Versband *La cité des eaux* gewidmet ist.

Allein am Verhältnis zur Gegenwart offenbart sich schon das Trennende zwischen ihm und Verhaeren. Dichtung ist immer Flucht aus der Wirklichkeit in eine andere geträumte Welt, in das Ungewöhnliche, Märchenhafte, Wunderbare, das vom platten Alltag erlöst. Aber Unterschiede entstehen je nach dem Stoff, aus dem und der Weise, wie ein Dichter sich diese andere Welt bildet. Die Lyrik vor Verhaeren verschmäht wie die

Régniers die Gegenwart, das Milieu, in dem der Dichter leben muss, als Stoff. Sie flüchtet in Welten, die ein zeitlicher oder räumlicher Abstand verklärt, in ferne Jahrhunderte, in entlegene Gegenden, zu toten oder fremdartigen Völkern. Oder wo sie sich daran wagt, Gegenwart zu gestalten, will sie sie erst poesiefähig machen und weiss dazu meistens kein besseres Mittel, als das Charakteristische an ihr zu tilgen. Coppée z. B. komponiert Pariser Genrebilder, in dem er aus dem Strassenleben das ateliermässig Malerische herauspflückt. In der Ablehnung der Gegenwart sind sich Romantik und Parnass einig; sie ist ihnen das Scheussliche, Unkünstlerische, Poesielose an sich. Sie verachten sie, hassen sie und trauern voll Heimweh über das widrige Geschick, das sie ins 19. Jahrhundert und nach Frankreich, nach Paris verschlug, statt nach Griechenland, Italien, Asien oder ins Mittelalter. Vigny drückt in *La maison du Berger* den Ekel aus, den alle fühlen, und Leconte de Lisle wäre nicht weniger erstaunt gewesen als Musset, wenn er Verhaerens *Villes tentaculaires* zu Gesicht bekommen hätte.

Das wird anders von Zola an und mit Verhaeren taucht eine Dichterart auf, wie sie die Literatur bisher trotz Whitman überhaupt noch nicht gekannt hat, der Dichter, der sich durchaus und leidenschaftlich zur Gegenwart bekennt, der sein Zeitalter der Technik und Industrie, der Wissenschaften, des Welthandels, der Börsen, Grossbanken und Warenhäuser, der sozialen Kämpfe glühend liebt; der Dichter, der den Ehrgeiz hat durchaus moderner Mensch zu sein, mit Augen und Ohren für die Entwicklung, die ihn umbrandet, der die modernen Daseinsformen nicht mehr im Namen überlieferter Vorurteile als unschön abtut, der sich im Gegenteil in sie versenkt, um ihre Schönheit zu entdecken, um aus ihnen selbst das Märchenhafte, Wunderbare zu holen, nach dem es ihn gelüstet. Was den Dichter von früher beleidigte, wird dem modernen zur Quelle ungeahnter künstlerischer Werte, die Lokomotive, *le taureau de fer qui fume, souffle et beugle,* vor dem Vigny graute, wie Qualm und Lärm von Fabriken und Bahnhöfen, wie das Gewimmel der Millionenstädte, wie die Anstrengung der Menschheit, den ganzen Erdball zu erobern, jeden Winkel, jede Kraft für irgend einen nützlichen Zweck auszubeuten, wie der fieberhafte Rhythmus, die Bewegung, die Unruhe, die Brutalitäten der Arbeit und der rücksichtslosen Jagd nach Geld.

Da Verhaeren sich an sein Zeitalter mit der Selbstvergessenheit hingibt, die seine Liebe zu Ekstase entfacht, glückt es ihm als erstem, moderne Wirklichkeit dichterisch zu bewältigen. Was ihn beseelt, ist unbedingte, frenetische Lebensbejahung, eine vorbehaltlose Freude am Leben um des Lebens willen, ein unbändiger Drang, alles Leben in sich zu saugen, um das seine zu erweitern, über sein Ich hinauszufluten und in der Welt aufzugehen. Es ist in ihm ein so inbrünstiges seherisches Vertrauen auf die Allmacht menschlichen Verstandes und Fleisses, die die entgötterte Erde nach dem Gesetz des Menschenwillens umschaffen werden, dass er das irdische Paradies, an dessen Schwelle er sich glaubt, noch siegesgewisser, trunkener, überschäumender als Hugo ankündigt.

Nach einer Dichtung mit menschlichem Gehalt, die Nächstenliebe, Lebensbejahung und Hoffnung predigt, ging vor dem Krieg das Sehnen unserer Zeit. Der Krieg hat es noch gesteigert. Für die Jugend gilt in Frankreich wie bei uns nur der als Dichter, der gläubig mit feurigen Zungen spricht. Diesen Dichterapostel, Dichterpropheten verkörpert vorläufig am grossartigsten Verhaeren, der als Künstler stark genug ist, um zu dauern, auch wenn ein anderes Geschlecht wiederum von Dichtung reine ästhetische Entrückung ohne ethische, religiöse Tröstung und Erhebung verlangen wird. Kein Dichter übt augenblicklich in Europa solchen Einfluss aus wie er. Durch ihn hat die französische Literatur noch einmal eine Wirkung über die Grenzen Frankreichs hinaus erreicht, die an das glänzendste Stück ihrer Geschichte gemahnt, die französische Lyrik einen Erfolg, der sich mit dem Erfolg der Tragödie des 17. Jahrhunderts vergleichen kann. Aber während die Tragödie mit zwei Dichtern lebte und starb, und nur mehr Totgeborenes hervorbrachte, sobald Racine verstummte, scheint die lyrische Entfaltung bis heute unerschöpft zu sein. Ein einziger Jules Romains lässt schon vermuten, dass der Baum, der vor hundert Jahren so reiche Frucht zu tragen begann, noch nicht am Verdorren ist.

Dresden. H. Heiss.



Mitteilungen.

Beiträge zur Kenntnis der englischen Politik gegenüber Spanien und seinen amerikanischen Besitzungen zur Zeit Elisabeths von England.

Im Hinblick auf den Eintritt gewisser süd- und mittelamerikanischer Staaten in den Kreis unserer Feinde, ferner angesichts der immer dringender werdenden englisch-französischen Bemühungen, auch Spanien gegen die Mittelmächte zu hetzen, ist es wohl angebracht, die Politik Englands gegenüber dem spanischen Volke zur Zeit des grössten spanisch-englischen Gegensatzes einer näheren Betrachtung zu würdigen. Die Quellen zu solchen Forschungen sind meist nicht unparteiisch, sondern neigen in ihrem Urteil nach der einen oder anderen Seite hin. Daran dürften religiöse Vorurteile — Spanien war die Vormacht des Katholizismus, Elisabeth die Beschützerin der Protestanten — die Hauptschuld tragen. Leider muss offen gesagt werden, dass auch in Deutschland in diesen Dingen nur selten objektiv geurteilt worden ist. Erinnern wir uns nur einiger unserer Schulbücher, in denen stets und ständig England in seinen Kämpfen gegen Spanien offen oder versteckt verherrlicht wurde, woran man die Genugtuung der Verfasser über Spaniens Niederlage zwischen den Zeilen lesen konnte. Namen anzuführen, möge mir erspart bleiben. Ausserdem wurden bislang im englischen Lektüreunterricht nur englische Autoren gelesen, die naturgemäss in solchen Dingen die Sache Englands vertraten. Aus alledem geht hervor, dass in der Behandlung unseres Themas zumeist wenig Wert auf Objektivität gelegt wurde. Heute, wo wir in England unseren grössten und gemeinsten Feind sehen, dem jedes, auch das verwerflichste Mittel recht ist, um den unangenehmen Nebenbuhler im Welthandel zu beseitigen, mögen wir daran gehen, die spanisch-englische Gegnerschaft vom unparteiischen Standpunkt aus zu untersuchen.

Wir werden uns, nachdem Englands Scheinheiligkeit aufgedeckt und im Schafpelz der Wolf zum Vorschein trat, nicht eben zu wundern brauchen, wenn wir bei dem Gegensatz Englands zu Spanien ganz

ähnliche Beweggründe entdecken, wie sie heute Albion gegen uns treiben. Hochwichtig ist dabei, dass ehrliche englische Geschichtsschreiber, die bedauerlicherweise in unserem Vaterlande nur wenig bekannt sind, deren Bedeutung auf fachwissenschaftlichem Gebiete jedoch unbedingt anerkannt werden muss, offen den Grund zu der jahrhundertelangen Feindschaft in ganz anderen Dingen suchen und finden, als seither bei uns in Deutschland grösstenteils angenommen wurde. Man möge sich ja nicht einbilden, dass England etwa aus dem Gefühl des Fortschrittes heraus die Berufung in sich verspürt habe, das reaktionäre Spanien zu zerschlagen und dem politischen und kirchlichen Liberalismus zum Siege zu verhelfen. Bei weitem nicht!

Wie wir wissen, war Spanien zur Zeit Elisabeths auf der Höhe seiner Macht angelangt. Es war die bedeutendste Kolonialmacht der Erde; sein Handel war der umfangreichste Europas, gleissende Goldströme flossen aus den überseeischen Besitzungen in den Schoss des Mutterlandes. Die spanische Seemacht war die stärkste der Erde, von den europäischen Staaten gefürchtet und geachtet, den Völkern der fernsten Erdteile ein sinnfälliges Zeichen der Macht. Gleichzeitig mit dem Wachsen des Wohlstandes war jedoch eine bedenkliche Ueppigkeit und Lässigkeit der Lebensführung eingerissen, wie sie fast bei allen Völkern zu beobachten ist, wenn sie den Höhepunkt ihres staatlichen Daseins erreicht haben Dagegen konnte auch die Kirche in Spanien nicht schützen. Die Erörterung besonderer sozial-politischer Faktoren, die natürlich ebenso in Betracht gezogen werden müssen, mag hier unterbleiben.

Dagegen befand sich England im raschen Aufschwunge; harte Proben gegen innere und äussere Feinde waren bestanden; die nationale Einheit des Inselreiches war hergestellt, wenn auch in Irland und Schottland noch hin und wieder das Feuer des Aufruhrs entfacht wurde. Dank der insularen Lage ihrer Heimat waren die Engländer seit Jahrhunderten auf die Seefahrt angewiesen, und keinem Menschen wird es einfallen, ihnen ihre Tüchtigkeit im Seewesen absprechen zu wollen. Schon zu den ältesten Zeiten trieben die seefahrenden Briten Handel; und durch die dem Seeraub huldigenden Normannen, deren Blut noch heutigen Tages in den Adern der Briten fliesst, wurde ihr Unternehmungsgeist zur höchsten Höhe gesteigert. Von den Normannen ist auf deren Nachkommen die Rücksichtslosigkeit als Erbteil überkommen, die sie durch den Lauf der Jahrhunderte geübt und bewahrt haben. Seeraub und Piraterie, Brandschatzung und Kaperung selbst im tiefsten Frieden waren in England nie ein verwerflich Ding; sie wurden im Gegenteil selbst zu einer Zeit, da andere Völker längst damit gebrochen hatten, in englischen Landen als Heldentaten gefeiert. Sogar die „jung-

fräuliche“ Königin Elisabeth scheute sich nicht, einen Drake vor aller Oeffentlichkeit für einen ausgesprochenen Seeraub zu belobigen und auszuzeichnen. Doch hiervon später!

Dass diesem so beschaffenen und sich in schneller Entwicklung befindlichen Seefahrervolke die spanische Seemacht und vor allem der blühende spanische Seehandel ein Dorn im Auge war, das verstehen wir Deutsche heute nur allzugut Ein namhafter englischer gewissenhafter Geschichtsforscher J. K. Laughton, Professor of Modern History, gibt das alles unumwunden zu. In dem Sammelwerk *Cambridge Modern History* pag. 294. äussert er sich: „Man darf nicht vergessen, dass die Engländer von einem rauhen Piratenvolke abstammen, das lange der Schrecken Europas war und dass sie in späteren Jahrhunderten die Schiffe Frankreichs und Spaniens vernichtet *(crushed)* haben, dass sie ihren König Herrn des Meeres hiessen und ihre Münzen mit einem Bilde schmückten, das die bewaffnete Macht Englands auf der Flotte begründet darstellte, die sie den Wall und Schutz des Königreichs nannten.“ An einer anderen Stelle gibt er offen zu, dass „Handelsneid vermischt mit religiösem Hass“ die Schuld an der Feindschaft gegen Spanien hatten. Dieses wehrte sich seinerseits gegen den ungestümen Konkurrenten durch die bekannten Monopole und Hafensperren, die englischen Schiffen den Handel in spanischen Landen, vor allem auch in den amerikanischen Kolonien unmöglich machen sollten. Nicht nur dass die Briten die spanischen Abwehrmassregeln zu umgehen wussten und namentlich in Amerika ein blühendes Schmuggelgeschäft betrieben, sie scheuten sich auch nicht, Gewalt zu gebrauchen, wo die List versagte. Laughton bekennt, dass den strengen spanischen Monopolen auf der anderen Seite Schmuggel und Piraterie entgegenstanden! Zentralamerika und Westindien hatten am meisten darunter zu leiden. Andererseits machten die Spanier nach allgemein gesetzlichen Grundsätzen jener Zeit mit den Schmugglern, die abgefasst wurden, kurzen Prozess: sie wurden nach erwiesener Schuld hingerichtet. Das wussten die Engländer aber genau, und wenn sie sich trotzdem für das finstere Schmugglertum entschlossen, so war es ihr eigenes Verschulden, wenn ihnen der Kopf vor die Füsse gelegt wurde. Darin kann man tatsächlich keine spanische Grausamkeit erblicken; aber trotz bekannter Strafe liess den Briten ihre Gewinnsucht und Geldgier keine Ruhe; nach dem Eingeständnis zahlreicher englischer Geschichtsschreiber war der Verdienst ein zu verlockender. Die Summen, die derart auf Kosten Spaniens zusammengestohlen und zum nicht geringen Teil durch offene Gewaltakte gegen spanische Schiffe aufgebracht wurden, sind uns zum Teil in glaubwürdiger Form überliefert. Hawkins brachte einmal Beute im Werte von 12000 Pfund nach dem hei-

mischen Hafen, ein andermal sogar für 100000 Pfund, was für damalige Begriffe eine fabelhafte Summe ausmachte.

Ganz ähnlich wie heute verstand man auch damals in England schon meisterhaft, durch angemessene Darstellung der Tatsachen die Volksstimmung für die Regierungsabsichten und deren Unternehmungen zu gewinnen. Und wo alles nichts half, musste die Lüge helfen; das war nicht sündhaft, denn es diente dem allgemeinen Wohlstand. So schlachtete man auch einen angeblichen spanischen Ueberfall auf friedliche englische Schiffe unter der Führung von Hawkins aus, der auf der Reede von San Juan de Lua stattgehabt haben soll. Die Sachlage ist kurz folgende:

Eine englische Flotte unter Hawkins hatte die Küsten Südamerikas aufgesucht und dort dem Handel mit den spanischen Kolonisten obgelegen. Nach englischer Darstellung hatten die Briten wieder Kurs auf England genommen, als sie plötzlich am Westende der Insel Kuba in einen Sturm gerieten, der sie weit in den Golf von Mexiko hineintrieb. Dieserhalb, gibt die englische Darstellung an, hätte sich Hawkins, um sein und seiner Besatzung Leben zu retten, gezwungen gesehen, der Not gehorchend im Hafen von San Juan Schutz zu suchen. Das klingt sehr glaubwürdig und doch ist die Lüge nur schlecht bemäntelt. Denn genau dasselbe Manöver hatte der schlaue Fuchs Hawkins schon bei anderen Gelegenheiten angewandt, um sich in spanische Häfen Eingang zu verschaffen. So zum Beispiel 1563 in San Domingo und 1565 in Rio de la Hacha; der Zweck war, heimlich mit der Hafenbevölkerung Handel treiben und das einträgliche Schmuggelgeschäft ausüben zu können. Auch hier ist Laughton unparteiisch, wenn er sagt: This (dass Hawkins vom Sturm gezwungen den spanischen Hafen anlief) would be more easy of belief if we did not know, from Hawkins own admissions, that he had falsely put forward a similar pretext in other places as a preliminary to forceing the trade on an unwilling governor.

Doch zur Sache! Hawkins ankerte also im Hafen von San Juan am 16. September 1568. Am nächsten Tage erschien zufällig eine spanische Flotte, die unter dem Befehl von Don Francisco de Lujan den neuen Vizekönig für Mexiko Don Martin Henriquez an Bord hatte. Dass Hawkins kein reines Gewissen hatte, geht daraus hervor, dass er die Schiffskanonen an Land bringen und so aufstellen liess, dass sie die Hafeneinfahrt gänzlich beherrschten; man sieht, die Engländer nahmen es damals schon mit dem Verletzen der Neutralität anderer Staaten nicht eben genau. Trotzdem kam es beim Einfahren der spanischen Schiffe nicht zum Gefecht, weil Hawkins angeblich Bedenken trug, durch Eröffnung des Feuers den Krieg zwischen England und Spanien zu entfesseln und weil

er fürchtete, dass ihm von Elisabeth dann die Schuld an einem solchen Kriege zugeschoben würde und er bei einem für die Königin ungünstigen Verlaufe allein die Verantwortung zu tragen und die Folgen auszukosten hätte. Der alte Seeräuber kannte Elisabeth nur zu gut.

Blieben die Spanier draussen vor dem Hafen, so war ihre Lage bei den oft plötzlich in jenen Gegenden auftretenden Stürmen keine beneidenswerte, fuhren sie ein, so waren sie den englischen Kanonen ein leichtes Ziel. Um also in ihren eigenen Hafen einfahren zu können, wurde mit den Eindringlingen verhandelt. Man einigte sich dahin, dass die spanischen Schiffe einlaufen, die Engländer aber die dem Hafen vorgelagerte Insel besetzt halten sollten. Schon diese Forderung der Engländer war eine Anmassung und wurde vom spanischen Flottenchef nur der Not gehorchend angenommen. Was Wunder, wenn dieser alsbald versuchte, die ungerufenen Gäste loszuwerden? Zudem war Hawkins den Spaniern als ein gefährlicher Seeräuber längst bekannt und zu jenen Zeiten nahm man es allgemein mit Verträgen, die man mit derart Leuten schloss, nicht eben sehr genau. Lujan liess denn auch heimlich eine Abteilung Soldaten auf der von den Engländern besetzten Insel landen; diese wurden überrumpelt und die aufgestellten Kanonen gegen die englischen Schiffe gerichtet. Den Engländern wurde übel zugesetzt: ausser den Verlusten an Toten und Verwundeten verloren sie eine Reihe ihrer Schiffe, darunter das Führerschiff „Jesus“, das die Königin selbst Hawkins für seine sauberen Geschäfte zur Verfügung gestellt hatte. Nur eine kleine Zahl der englischen Schiffe entkam. Dieses Vorkommnis wurde in England dem Volke so dargestellt, als ob die englische Flotte mitten im tiefsten Frieden von den Spaniern überfallen und vernichtet worden wäre. Dass die Engländer zuerst durch Besetzung der oben genannten Insel und Sperrung des Hafeneinganges den Frieden gebrochen hatten, das verschwieg man wohlweislich. Zudem hatten das ja Engländer getan. Wenn kurz darauf die Spanier den Frieden, der ja eigentlich durch den Vertrag, wenn auch nur schlecht, wiederhergestellt war, brachen, so war das eine andere Sache: Wenn zwei dasselbe tun, so ist es nicht dasselbe. Die Erbitterung im englischen Volke gegen Spanien war nun gross; dem baldigen Kriege gegen dieses war der Boden bereitet.

Hawkins' Bruder John, ein reicher Reeder zu Plymouth, stand seinem Bruder an Seeräubereien nichts nach. Er hatte es hauptsächlich auf die spanischen Schiffe abgesehen, die den Verkehr mit den Niederlanden aufrecht erhielten. Seine Piratenschiffe hatten einst eine spanische Flotte, die den Sold für die Heere Alvas nach Holland brachte, angegriffen und gezwungen, in den

englischen Häfen von Falmouth und Southampton Zuflucht zu suchen. Da scheute sich John Hawkins nicht, der Königin einzureden, es sei nur eine gerechte Vergeltung für den spanischen Ueberfall in San Juan, wenn man den Schutzsuchenden das Geld, das sie mit sich führten, einfach abnähme. Elisabeth war's zufrieden, und so geschah es.

Nun begann eine Reihe von englischen „Vergeltungszügen“ gegen die spanischen und amerikanischen Küsten. Letztere hatten besonders zu leiden, denn die Engländer bevorzugten sie, da sie dort nicht so leicht auf gewaffneten Widerstand stiessen. Das Verhältnis Englands zu Spanien bis zum endgültigen Ausbruch des Krieges war nun ein höchst merkwürdiges: offiziell lebten beide Staaten im Frieden, in Wirklichkeit aber führten die englischen Korsare einen rücksichtslosen Vernichtungskrieg gegen den spanischen Handel.

Francis Drake, der in den Schulbüchern unserer höheren Schulen stets in den glänzendsten Farben geschildert wird, war im Grunde ebenfalls nichts anders als ein Hawkins' würdiger Seeräuber. In den Jahren 1570—71 unternahm er zwei Raubzüge an die spanische Küste, von denen jedoch keine Einzelheiten mehr bekannt sind. Ich mache bei dieser Gelegenheit auf die Worte Laughtons aufmerksam, die er im dritten Bande der *Cambridge Modern History*, p. 297, gebraucht, und die uns in unseren Tagen besonders interessieren dürften: To the English, unlicensed cruising against the enemy in time of war had been habitual for centuries; and even in time of peace letters of reprisal were often given a very wide interpretation, though, without them, private war was liable to be treated as piracy, especially if the pirate fell into his enemy's hands.

1572 überfiel Drake den spanischen Hafen Nombre de Dios, legte sich mit seinen Leuten in einen Hinterhalt *(waylaid)* der dortigen Landenge und brachte einen ganzen mit reichen Vorräten und Schätzen beladenen Maultierzug in seine Gewalt. Die Beute, die er heimbrachte, gab andern Abenteuern Weisung für ihre Tätigkeit; bald wuchs die Zahl der Piraten, die sich auf Kosten spanischen und spanisch-amerikanischen Gutes bereicherten. 1578 unternahm Drake seine berühmte Expedition in die Südsee. Nach drei Jahren kehrte er heim, reich beladen mit spanischem Raubgut. Ganz England jauchzte und die „jungfräuliche“ Königin nahm ihn mit offenen Armen auf. Sie besuchte ihn in Deptford und an Bord des „Golden Hind“ schlug sie ihn unter der wehenden Fahne der vereinigten Königreiche feierlich zum Ritter

Das alles trug dazu bei, die Stimmung zwischen England und Spanien noch mehr zu trüben. Eins kam zum andern: die



Engländer setzten ihre Raubzüge fort, die Spanier ihrerseits begünstigten die irischen Aufstände. 1585 legte der spanische König Philipp II. den bekannten 'Embargo' auf alle englischen Schiffe in spanischen Häfen; Elisabeth antwortete mit einem Embargo auf spanische Schiffe. Zu gleicher Zeit liess sie den aufständischen Holländern aktive Hilfe zuteil werden, und Drake unternahm seinen Raubzug gegen die spanischen Siedelungen in Westindien. Den Bericht über diesen Raubzug Drakes will ich nach Laughton wiedergeben: „Die Königin bewilligte zwei Kriegsschiffe; neunzehn Handelsschiffe aus London und dem Westen des Landes bildeten das Gros der Flotte; ausserdem segelten 8 oder 10 kleinere, meist Privatschiffe, auf eigene Rechnung mit. Neben Drake als Oberbefehlshaber waren Martin Forbischer als Admiral des Londoner Flottenkontingents, Cristoph Carleill als Befehlshaber der an Bord befindlichen Soldaten, Franz Knollys der Jüngere, ein naher Verwandter der Königin und Schwager Leicesters usw. Alles in allem waren es etwa 30 Schiffe, die am 14. September 1585 von Plymouth aussegelten. Kapernd, plündernd und zerstörend, wo immer sie hinkamen, blieben sie eine Zeitlang am Vigofluss, überfielen und plünderten und verbrannten Santiago und Porto Praya auf den Kapverdischen Inseln, suchten San Domingo und Cartagena an der spanischen Küste heim; in letzterem Hafen verbrannten sie alle spanischen Schiffe, deren sie habhaft werden konnten; dann kreuzte die Flotte einen Monat lang auf der Höhe von Kap Antonio, bedachte Habana, das sie jedoch dank seiner guten Verteidigung nicht nehmen konnte; an der Küste von Florida entlang fahrend plünderten die Engländer San Agostino, eine Stadt von 250 Häusern, und brannten sie gänzlich nieder; nicht ein Haus blieb stehen. Schliesslich im Jahre 1586 kehrte die ganze Expedition heim und erreichte den Hafen von Plymouth. Die Beute, die sie nach England brachte, wurde auf 60—65 Tausend Pfund veranschlagt; aber immer noch klein im Verhältnis zu dem, was Drake auf kleineren Unternehmungen und mit geringeren Mitteln erreicht hatte.“ Der Grund hierfür lag darin, dass die spanische Bevölkerung meist gewarnt worden war und ehe die englischen Seeräuber ankamen, ihre bewegliche Habe in die Berge flüchtete und im Dunkel der Wälder vergrub; so besonders in den amerikanischen Hafenstädten, wo die Engländer durch ihre Unkenntnis der Landschaft gehindert waren, die Schlupfwinkel der Eingeborenen und der Kolonisten aufzuspüren. Aber wie mancher blühende Ort wurde durch englische Willkür ein Trümmerhaufen; wie manches stolze spanische Schiff wurde nach Ueberwältigung der Besatzung seiner kostbaren Ladung beraubt und dann unbarmherzig zu den Fischen gesandt, nur weil seine Fracht die englische Habsucht

gereizt hatte. Durch das massenhafte Versenken der spanischen Schiffe aber bezweckte England, den Raumgehalt der spanischen Handelsflotte zu verringern, und so tat es damals genau dasjenige, was ihm heute am eigenen Leibe wiederfährt, nur mit dem Unterschiede, dass wir jetzt im Kriege aus Notwehr so handeln wie England einst mitten im Frieden nur aus Handelsneid und krämerhafter Gewinngier. Und all diese Piraterie wurde von der englischen Regierung gutgeheissen und mit Geld und Schiffen unterstützt. Wer am meisten raubte und brannte, verdiente die grössten Ehren. Man darf zur Entschuldigung Englands aber nicht anführen, das sei in einem rohen, unzivilisierten Zeitalter geschehen und wäre später nicht mehr möglich gewesen. O nein, England übte das gleiche oder jedenfalls ein ebenso verwerfliches Verfahren ein paar Jahrhunderte später, als es im tiefsten Frieden die dänische Flotte auf der Reede von Kopenhagen überfiel und zusammenschoss, nur weil sie ihm unbequem war. So hat es England gegen manches Volk getrieben, dessen Handel ihm lästig wurde, und nicht zuletzt gegen die spanisch redenden Teile Amerikas.

Weitere Schandtaten Englands füllen die nächsten Jahre an. Cadiz wurde überfallen, seine Hafenflotte zerstört, die Stadt beschossen und zum Teil in Brand gesteckt; ferner suchte man die Kanarischen Inseln heim, Madeira, Terceira; dann versuchte es Drake Lissabon zu nehmen, was ihm allerdings dank der guten Befestigungen nicht gelang. Indessen setzte er sich in Sagrus fest und unterband von dort aus den spanisch-amerikanischen Schiffsverkehr.

So führte England einen erbitterten Vernichtungskrieg, ohne indessen mit seinem Gegner in offenem Krieg zu stehen. Elisabeth war einerseits schlau genug, den offiziellen Friedenszustand möglichst lange bestehen zu lassen, andererseits hatte sie Bedenken, der ersten Macht Europas offen den Fehdehandschuh hinzuwerfen. Dass Philipp II. angesichts dieser Zustände nicht müssig bleiben konnte, ist selbstverständlich. So kam es zum Bau der Armada, die eine entschiedene Abhilfe in den unhaltbaren Zuständen herbeiführen und endlich mit dem heimtückischen Feinde abrechnen sollte. Auf die Geschichte der Erbauung der spanischen Riesenflotte und die Fehler, die dabei gemacht wurden, kann ich hier nicht näher eingehen. Nur einiges zu bemerken, sei mir gestattet. Die englische Artillerie war der spanischen bei weitem überlegen. Stets hatten die Spanier eine Abneigung gegen Schiffsgeschütze, da man diese im Seekampf als ein unedles Kampfmittel betrachtete, ganz ähnlich wie bei der Einführung des Torpedo in unsere Marine auch Stimmen laut wurden, die die Verwendung dieser Geschosse



als unfein und unehrbar bezeichneten. So kam es, dass die Spanier nur im Enterkampf erfahren waren, mit ihrer spärlichen Artillerie aber kaum etwas anzufangen wussten. Andere Umstände kamen den Engländern noch zugute: Sie waren ausgezeichnete Seeleute, die Spanier dagegen hatten sich auf den Kampf von Schiff zu Schiff eingestellt und bauten dabei auf die Tüchtigkeit der mitgebrachten Fusssoldaten. Dank der englischen Seetüchtigkeit und der Güte der Artillerie konnten die Spanier aber gar nicht an die englischen Schiffe herankommen und mithin konnten die Soldaten nicht in Tätigkeit treten. Bei den Spaniern befanden sich mehr Soldaten auf den Schiffen als Seeleute, umgekehrt war das Verhältnis bei den Engländern. Zudem waren die spanischen Schiffsbesatzungen wohl erfahren im Besegeln südlicher Meere, den Nordseestürmen dagegen standen sie machtlos gegenüber. So kam den Engländern eine ganze Reihe günstiger Umstände, besonders der bekannte Sturm zunutze. Der Kampf dauerte mehr als zehn Tage, was nach heutigen Verhältnissen fast unglaublich erscheint. Sicherlich ist Philipps Ausspruch, als er die Kunde von der Vernichtung der Armada erhielt, „Der Sturm hat sie vernichtet und nicht der Feind" zum Teil richtig. Aber dieses schwerste Unglück vom Jahre 1588 bezeichnet den Beginn von Spaniens Niedergang und zugleich von Englands Blütezeit.

Das Los, das England Spanien, seinem unbequemen Konkurrenten und allzu mächtigen Nebenbuhler bereitet hat, sollten auch wir Deutsche teilen. Nur stimmt in der englischen Rechnung eine Zahl nicht: Spanien hatte, als es von Albion bedroht wurde, bereits den Höhepunkt seines nationalen Daseins überschritten und, wie wir gezeigt haben, befand es sich schon in einem Zustande beginnender Dekadenz. Deutschland dagegen stand 1914 keineswegs schon auf der Höhe, sondern in kräftigster völkischer und industrieller Entwicklung. Ein Volk, dessen Weg in aufsteigender Linie begriffen ist, kann man nicht so leicht vernichten.

Bedauerlich ist nur, dass die spanisch-amerikanischen Staaten sich zum Teil von England betören liessen. Gerade sie sollten aus der eigenen Geschichte die Engländer besser kennen. Aber der Macht des englischen Geldes sind schon viele Traditionen geopfert worden. Auch Spanien, das einzige romanische Land, das uns bislang freundliche Neutralität bewahrt hat, soll in den Kreis der Entente gezogen werden. Gebe Gott, dass sein König die Geschichte seines Landes zu Rate zieht und nicht vergisst, wem Spaniens Niedergang zu danken ist. Hoffen wir andererseits, dass unsere U-Boote das englische Lügengespinst zerreissen und nach siegreichem Frieden die alte Freundschaft, die Deutschland stets zu den Völkern spanischer Zunge unterhielt, von neuem frisch und

tatkräftig entstehen möge. Dann mögen diese Völker, und vor allem die mittel- und südamerikanischen Republiken, die deutschem Fleiss und deutscher Industrie soviel zu danken haben, einsehen, wo ihnen wahre und uneigennützige Freundschaft entgegengebracht wird; denn ein starkes, wirtschaftlich hochstehendes lateinisches Amerika kann ein mächtiger Hort des zukünftigen auf der Freiheit der Nationen und der Meere aufgebauten Friedens werden.

Cöln a. Rh. A. Lejeune-Waidelé.

Wie in den höheren Schulen Englands für Kolonien und Flotte Stimmung gemacht wird.

(Eine zeitgemässe Erinnerung.)

Es war im Herbst des Jahres 1911. Politische Gewitterschwüle lag über England. Munkelte man doch schon, die gesamte englische Flotte läge unter Dampf; denn der Tag des grossen Entscheidungskampfes mit Deutschland, dem gefährlichsten und deshalb verhasstesten Wettbewerber britischer Weltmacht, sei gekommen, und jede Stunde könne das Pulverfass in die Luft fliegen. Wenn auch alle Vorbereitungen zum kriegerischen Losschlagen streng geheim gehalten wurden, so manche durchsickernde Alarmnachricht beunruhigte doch die Oeffentlichkeit.

Gerade damals sass ich als deutscher Assistent an einer englischen *Public School* in der Universitätsstadt Cambridge. Da ich völlig im Hause des *Head-master,* der zugleich Professor an der Universität war, lebte und sowohl im Lehrerkollegium wie unter den Studenten der *Colleges* Freunde hatte, konnte ich Stimmung und Auffassung der gebildeten Stände damals aus guter Quelle studieren. Ueberall trat mir, wenn auch je nach den innerpolitischen Anschauungen *(Liberals* und *Unionists)* in verschiedenen Schattierungen, das stark ausgeprägte Nationalgefühl jenes Volkes entgegen. Die Gebildeteren huldigten fast alle dem Grundsatz des *Right or wrong, my country!* und betrachteten mit verblüffender und fast bornierter Selbstverständlichkeit und durch keinen Zweifel angekränkelt, ihre (wie sie überzeugt waren) unbesiegbare Flotte, ihr *world-wide Empire,* das *Greater Britain* als höchstes Ideal jedes Engländers.

Wie dieses stolze nationale Selbstgefühl, diese feste Ueberzeugung, die jenseits des Kanals schon dem kleinsten Jungen eingeimpft wird, sobald er nur sprechen gelernt hat, auch überall in den Schulen gepflegt wird, dafür sollte ich gerade in jener gewitterschwangeren Zeit ein trefflich illustrierendes Beispiel miterleben.

Nämlich eines Tages erschien im Hause des Direktors ein höherer Seeoffizier. Seines Ranges erinnere ich mich nicht mehr

genau; jedenfalls war es eine energische, gewandte und selbstbewusste Persönlichkeit, die auf alle Eindruck machte, gerade, offen, lebhaft in seinem Wesen, bestimmt und fesselnd in seiner Ausdrucksweise. Der Zweck seines Kommens war, in der Schule (einer Art Reformgymnasium) einen Vortrag mit Lichtbildern als Propaganda für die englische Flotte und die Kolonien zu halten, um schon die Jugend über die ungeheure Bedeutung beider für das Mutterland aufzuklären und sich dadurch das Interesse und die Hilfe des heranwachsenden Geschlechts für später zu sichern.

Diese Stimmungsmache ging aus von der *Navy League,* dem grossen englischen Flottenverein, wurde aber amtlich von der Admiralität unterstützt und befürwortet.

Mit dem nötigen Tam-tam einer aufdringlichen Reklame, worin ja die Engländer höchstens noch von den Amerikanern übertroffen werden, wurde die Sache ins Werk gesetzt. In der mit Fahnen geschmückten „grossen Halle“ der Anstalt, die etwa unserer Aula entspricht, versammelten sich am nächsten Abende die Schüler mit der gesamten Lehrerschaft. Die vordersten Sitzreihen waren für geladene Gäste aus der Stadt frei gelassen: denn Professoren und Studenten der *Colleges*, der Bürgermeister, Stadträte und andere angesehene Männer aus Cambridge waren erschienen. Natürlich war der Eintritt völlig frei.

Der Lichtbilder-Vortrag selbst war vorzüglich, und man merkte gleich bei den ersten Sätzen, dass sich die Admiralität den richtigen Redner ausgesucht hatte, *to catch people,* wie man zu sagen pflegt. Er sprach frei und fesselte seine Hörer von Anfang bis Ende. Das gelang ihm um so leichter, als er seinen Vortrag durch persönliche Bemerkungen, Erzählen von Selbsterlebtem, poetische Zugaben und trocknen englischen Humor würzte. Das engere Thema seines Vortrages nämlich war „Neu-Seeland als englische Kolonie“, von wo dieser Seeoffizier soeben erst zurückgekehrt war und worüber er nun an Hand guter Lichtbilder in ganz persönlicher Weise Bericht erstattete. Die landschaftliche Schönheit dieser Italien an Grösse gleichkommenden Insel, ihre eingeborene und Kolonistenbevölkerung, Bodenkultur und Bodenschätze, ihr Wirtschaftsleben, die reichen Möglichkeiten zukünftiger Entwicklung und die Aussichten für weitere Besiedlung, von allem bekam man einen klaren Begriff.

Aber bei jeder sich bietenden Gelegenheit wies der Vortragende auf seinen eigentlichen Zweck hin, nämlich für die Flotte und die Kolonien unter seinen Zuhörern zu werben und ihren Nationalstolz und ihr vaterländisches Gefühl noch mehr zu stärken. So betonte er bei Bildern der englischen Kriegs- und Handelsmarine, die er in australischen und neuseeländischen Häfen vorführte, wie eine dauernde Flottenvermehrung für das Heimatland eine unumgäng-

liche Notwendigkeit sei, wie das Land bei einer längeren Unterbrechung der überseeischen Zufuhr von der Gefahr einer Aushungerung bedroht sei — eine Prophezeiung, deren Richtigkeit in diesem Weltkriege sich immer deutlicher gezeigt hat; — er malte das Schreckgespenst einer feindlichen Invasion an die Wand, er verlangte, im Sinne der imperialistischen Partei, einen engeren Zusammenschluss von Mutterland und Kolonien, die, wie er hervorhob, nach seinen eigenen Eindrücken in Neu-Seeland stets treu zum Mutterlande halten würden.

Um die Wirkung seiner natürlich tendenziösen Darstellung zu verstärken, flocht er öfter aufreizende patriotische Verse ein aus den bekannten Gedichten des deutschfeindlichen Rudyard Kipling, des volkstümlichen Propheten und Herolds des englischen Imperialismus. Und in so eindringlicher, überzeugender und geschickter Weise wurde das alles vorgetragen, dass die Wirkung auf Schüler wie Erwachsene nicht ausblieb. Wiederholt schon war der Redner durch begeistertes Beifallsklatschen unterbrochen worden, und als er nun am Schlusse seines Vortrages die Schüler und Gäste zum Eintritt in die *Navy League* aufforderte, fand er allgemeine Zustimmung. Die meisten Anwesenden, soweit sie noch nicht Mitglieder des Flottenvereins waren, traten ihm bei. Ausser den einzelnen Schülern wurde auch die ganze Schule als solche Mitglied, und einige Tage später wurde das eingerahmte Diplom in der Aula feierlichst aufgehängt.

Um seinem Werbevortrag eine grössere Nachwirkung zu sichern, hatte der Redner an die Schüler noch einige Drucksachen verteilen lassen, die mir für das ganze Verfahren bezeichnend genug erscheinen, um sie hier kurz zu charakterisieren: Das erste Blatt war ein kleiner *Catechism of the Navy League,* wo in Frage und Antwort die Notwendigkeit, Ziele und Organisation dieses Bundes auseinandergesetzt waren,[1]) und der mit der Frage schloss: Kann ein Engländer, der diesen Zielen nicht zustimmt und sie nicht mit Wort und Tat unterstützt, noch ein guter Patriot genannt werden? — Nein!

Zweitens bekam jeder Schüler als Geschenk eine kleine Uebersicht über *The World's Dreadnoughts,* die natürlich wieder die Notwendigkeit weiterer Seerüstungen erweisen sollte.

Die oberste Klasse endlich erhielt ein kleines, sehr hübsches Heft, betitelt *New-Zealand in a Nutshell,* worin im Depeschenstil mit zahlreichen statistischen Angaben und guten Abbildungen alles Wesentliche über diese wertvolle Kolonie zusammengestellt war; es schloss mit der bezeichnenden Aufforderung: Settlers, why don't

[1]) In Deutschland hat man dieselbe äussere Form jetzt bei den Werbedrucksachen der Kriegsanleihen und der Goldsammlung benutzt.



you go to New-Zealand? The Britain of the South, splendid climate, the settler's ideal home! — For full particulars apply to the High Commissioner for New-Zealand!

Diese Schriften also wurden an die Schüler verteilt, um die augenblickliche Wirkung des Werbevortrages zu einer dauernderen zu machen. Nach Schluss des Vortrages sangen die begeisterten Anwesenden die Nationalhymne und brachten das übliche Hoch auf den König aus.

Und wozu ich dieses persönliche Erlebnis hier so ausführlich erzähle? Um an einem Musterbeispiel zu zeigen, wie vor dem Kriege in englischen höheren Schulen nationale Politik betrieben wurde, wie zielbewusst der Glaube der Engländer an ihre koloniale und maritime Vormachtstellung in der Welt so in den jugendlichen Gemütern befestigt wurde, dass er fürs ganze spätere Leben festgewurzelt bleibt.

Wie in Frankreichs Schulen der Revanchegedanke, der Hass gegen die Sieger von 1870/71 bewusst im Unterrichte (z. B. durch zurechtgemachte Lektüre usw.) gepflegt wurde, so in England der Gedanke der britischen Seebeherrschung und Welteroberung (Imperialismus).

Aber es sollte wohl so nicht nur Interesse für die Rüstung zur See und vaterländische Gesinnung überhaupt der Jugend eingeimpft werden, sondern die Regierung hatte dabei noch, wie jener Offizier im Privatgespräche auch ganz unverblümt aussprach, ganz praktische Hintergedanken. Indem man die jungen Leute, Sekundaner und Primaner, für die Flotte und den Seemannsberuf begeisterte, suchte man sich zugleich eine grössere Auswahl für deren Bemannung zu schaffen. Soll doch vor dem Kriege der Mannschafts- und Offiziersersatz der englischen Flotte immer mehr auf Schwierigkeiten gestossen sein, und man hoffte eben durch rührige Propaganda bei der Schuljugend einen möglichst grossen Zudrang zu dieser Laufbahn herbeizuführen.

Ferner strebten bekanntlich die Engländer, wenigstens die imperialistisch gesinnten, nach einer immer engeren Verbindung von Kolonie und Mutterland. Deshalb suchte man eben das englisch fühlende Element der Bevölkerung dort möglichst zu stärken und förderte die Auswanderung einer national erzogenen und empfindenden Jugend dorthin nach Kräften. Wohl in manchem der anwesenden Primaner und Sekundaner, unter denen auch einige Farmer werden wollten, mochte bei der optimistischen Schilderung des Marineoffiziers von jenem gelobten australischen Lande der Wunsch erwacht sein, sich dort einst anzusiedeln, und tatsächlich sind auch einzelne später als „settler" nach Australien gegangen.

So also erzieht man in England eine britisch-national fühlende Jugend in imperialistischem Sinne, hält das Interesse für die Seerüstung wach und lenkt absichtlich die Auswanderung in die eigenen Kolonien.

Dabei muss man bedenken, dass dieser Vortrag nicht allein steht; er ist nur als ein Glied einer systematischen Werbung von Seiten des Flottenvereins und der Admiralität zu betrachten. Dieser Seeoffizier hatte, ebenso wie noch andere Wanderredner ausser ihm, die Aufgabe, durchs Land zu reisen und überall, besonders in Schulen, ähnliche Werbevorträge zu halten.

Ausserdem gebraucht der englische Flottenverein in den Schulen noch ein anderes Mittel, das sich zur Stimmungsmache nach seinen Angaben ganz gut bewährt hat: Den Schülern von höheren und Mittelschulen werden nämlich jährlich sehr freigebig Preise für gute Aufsätze über Englands Seegeschichte und Kolonial- und Seeherrschaft verliehen. Mir liegt ein Bericht über diese Werbemethode vor, aus dem ein verkürzter Auszug das Verfahren am besten kennzeichnet:

Navy League Essay Prizes.

The Navy League is prepared to give Annual Prizes in Schools for Essays on Naval Subjects. Titles to be set and Essays to be examined by the Headmasters.

List of Schools to which Prizes have been awarded.

Name of School	Title of Essay	Date
Charterhouse	The Importance to England of the Command of the Sea	1900
Marlbourough College	What Reasons have at all times made it necessary that the British Navy should be strong?	1902
Merchant Taylors' School	The Importance of undoubted Command of the Sea to the British Empire	1899
Rugby	The Advantages of a Colonial Empire and the relation of the Colonies to the Imperial Navy	1903
University College School	The Relative Importance of a strong Fleet to England and Germany	1904
Westminster School	The Naval Lessons of the Present War	1905

und so geht das weiter. Mehr als hundert Schulen mit Zehntausenden von Schülern haben sich an diesen Wettbewerben seit länger denn einem Jahrzehnt beteiligt. Welche Saat ist da ausgestreut! Kann man sich eine rührigere patriotische Beeinflussung denken? Man sieht, diese Kreise liessen sich in der Tat ihre Werbung für nationale Ziele etwas kosten.

Wir sind im Weltkriege gewiss gründlich davon geheilt worden, kritiklos ausländische Einrichtungen nachzuäffen; aber von dieser

grosszügigen und erfolgreichen Propaganda der Engländer für ihre nationalen und imperialistischen Bestrebungen können wir vielleicht noch manches für die Zukunft lernen, wie wir denn auch, Gott sei Dank, in diesem Weltkriege manches in dieser Richtung schon gelernt haben.

Rathenow. Bruno Barth.

Neuphilologischer Ferienkurs an der Kgl. Sächsischen Technischen Hochschule zu Dresden vom 30. September bis 5. Oktober 1918.

Wie im vorigen Jahre (vgl. *Zeitschrift* 16, 295 f.) soll auch in diesem Jahre an der Kgl. Sächsischen Technischen Hochschule zu Dresden ein neuphilologischer Ferienkurs stattfinden. Das Programm desselben wird auf Wunsch durch Herrn Professor Dr. Heiss (Dresden-A. 20, Lenbachstrasse 6) verschickt werden, der auch zu jeder weiteren Auskunftserteilung gerne bereit ist.

Literaturberichte und Anzeigen.

Krieg und Schule. Pädagogische Kriegsliteratur. VII.[1])

73. **Theodor Schneider,** Das deutsche Erziehungsideal in seiner geschichtlichen Entwicklung. Nach Karl Lamprechts historischer Methode als Reihenfolge der ideellen Grundergebnisse aus den fünf Kulturstufen in der deutschen Geschichte überhaupt dargestellt. Mit dem Bildnis Lamprechts und einigen pädagogischen Abschnitten aus dessen „Deutscher Geschichte". Leipzig, Julius Klinkhardt, 1916. 176 S. 3,50 Mk.

Das ist ein höchst merkwürdiges Buch, nach meinem Geschmack aber weder schön noch gut. Nach dem Titel zu urteilen, müsste man etwas ganz anderes von ihm erwarten, als es wirklich bietet, etwa ähnliches, wie Spranger in seiner ausgezeichneten Schrift *Fünfundzwanzig Jahre deutscher Erziehungspolitik* (s. *Zeitschrift* 16 (1917) S. 52 f.) geleistet hat, nur umfassender. Das ist aber nicht der Fall. Dem Verfasser kommt es nur darauf an, Lamprechts Gedankengänge und Methoden unter stärkster Anlehnung an ihn und unter vielen, seitenlangen wörtlichen Auszügen aus seiner *Deutschen Geschichte* auf eine Betrachtung der deutschen Bildungsgeschichte anzuwenden. Das eigentlich Pädagogische, Schulgeschichtliche und Erziehungsfragen im engeren Sinne spielen dabei nur eine verschwindend geringe Rolle. Auf die Einzelheiten dieser Gedankengänge hier einzugehen, halte ich nicht für notwendig. Wer Lamprecht kennt, wird sofort Bescheid wissen, wenn die fünf Entwicklungsstufen: „Symbolismus, Typismus, Konventionalismus, früher Individualismus, vollendeter Individualismus und Subjektivismus" hier kurz angedeutet werden. Für Nichtkenner aber müsste die Auseinandersetzung länger werden, als der Raum hier gestattet, zumal bei näherem Eingehen eine nicht allzu knappe Kritik einsetzen müsste.

Geschmacklos aber wird der Verfasser — man kann ihn da kaum noch ernst nehmen — wenn er am Ende seiner Darlegungen (S. 145/6) ein Loblied auf die Persönlichkeit des zur Zeit der Abfassung seines Buches noch im Amte befindlichen Kanzlers von Bethmann Hollweg anstimmt und ganz am Schlusse, wo er „nach all den Abstraktionen eine lebenswarme Verkörperung des deutschen Persönlichkeitsideals der Gegenwart und nächsten Zukunft" sucht, diese zu finden vermeint in der „gleich edlen und erhabenen Gestalt unsers Kaisers, Wilhelms des Göttlichen"!! Wie man so etwas drucken lassen kann, ist mir unklar, wie man es bezeichnen soll, mag der Leser selbst entscheiden.

[1]) Vgl. *Zeitschrift* 17, 16 ff.

Unklar bleiben freilich auch sonst öfters die Auseinandersetzungen des Verfassers, beonders wenn er sich, wie er dies ausserordentlich liebt, in einem Schwall tönender Fremdwörter ergeht, so z. B. auch in dem schönen Satze S. 147: „Der naturalistische Realismus musste sich schliesslich zum modernen Idealrealismus, zu einem neuen Panempsychismus und Panentheismus bekennen.“

Der „Versuch einer graphischen Chronologie der deutschen Kulturträger seit 1456“, den er im Anhang vorlegt, erscheint mir zunächst nicht ganz graphisch im gewöhnlichen Sinne des Wortes und zeichnet sich dadurch aus, dass er gegen das Ende hin mit einer stattlichen Fülle von Namen noch lebender Fürsten und Fürstinnen, Parlamentarier, Dichter, Soldaten und sonst mehr oder minder bedeutender Menschen auftritt. Grundsätze und Methode sind dabei nicht zu erkennen. — Wir können das Buch als eine u. E. verfehlte Leistung nur ablehnen.

74. **Schröer und E. Neuendorff,** Neues deutsches Volkstum. Lebensfragen der deutschen Zukunft. (= Deutsche Erneuerung, Bd. 2.) München, J. F. Lehmann, 1916. 128 S. 2,— Mk.

Das Buch ist „ein Kriegsruf gegen schädliche Gewohnheiten, Gedankenlosigkeiten und veraltete Anschauungen. Es verlangt vom Leser offenes Auge für die Schäden am Volkskörper, stille Einkehr, Wahrheitsliebe gegen sich selbst, Entsagungsfähigkeit, Pflichtgefühl, selbstverleugnende Hingabe an das Ganze. Es schmeichelt keinem und ist vielen ein unbequemer Mahner“ (S. 4). Die Verfasser sind beide bekannte Führer in der deutschen Turnerschaft, der zweite auch Oberrealschuldirektor. Schröer hält in seinen Aufsätzen dem deutschen Volke, insbesondere der Jugend, einen nicht immer schmeichelnden Spiegel vor, zieht kräftig gegen die Schäden unseres Genusslebens zu Felde, die sich vor dem Kriege schon allzu breit machten und leider auch jetzt wieder in erschreckendem Masse, namentlich bei der viel zu leicht und viel Geld verdienenden Arbeiterjugend hervortreten, und mahnt zu den oben genannten Tugenden. — Von einer anderen Seite, aber in demselben Sinne fasst Neuendorff die gleichen Fragen an. Hatte jener vornehmlich den „vaterländischen Aufschwung“ im Auge, so macht er Vorschläge für „die Erziehung zum Leben für die andern“. Familie, Schule, Kirche, Jugendwehr, Heer und Turnerschaft sind für ihn die Zusammenhänge, auf die es am meisten ankommt. Seine Gedanken über die Schule, die für uns am wichtigsten sind, hat er in einer späteren Schrift *Kriegserfahrungen und Neugestaltung des höheren Schulwesens* (1917) näher ausgeführt, auf deren Besprechung ich hier (s. u.) verweise.

Beide Verfasser wollen nur das Beste des Vaterlandes und unserer Jugend, und es glüht aus ihren Ausführungen hehre Begeisterung und ein tiefer sittlicher Ernst; aber es will mir scheinen, als ob Schröer mit seinen Anklagen, Neuendorff mit seinen Neuerungsvorschlägen doch etwas zu weit geht. Lesenswert ist aber die Schrift auf jeden Fall, und es ist kein Schade, dass die hier vertretenen Anschauungen einmal ausgesprochen werden und zu allgemeiner Kenntnis gelangen.

75. **Hermann Kappert,** Einheitsschule und Mittelschule. Halle (Saale), Hermann Schroedel, 1917. 38 S. 0,75 Mk.

Ganz anders als Meumann, der die grossen grundsätzlichen Fragen untersucht, greift Kappert das schwierige Bildungsproblem unserer Zeit

an. Er leistet bewusst Kleinarbeit, Einzelarbeit und sucht auf seine Weise in den heissen Kampf der Meinungen um die Einheitsschule etwas Klarheit zu bringen. Und sein Verfahren ist nur zu rühmen. In der schon überreichen und nicht immer erspriesslichen Einheitsschulliteratur kommt seiner Schrift ein ehrenvoller Platz zu. Er lehnt mit guten Gründen und erfreulich deutlicher Beweisführung zunächst die Ansprüche der radikalen Richtung ab, schon deswegen, weil er deren grundsätzliche Forderungen: Simultanschule, einheitlich vorgebildeten Lehrerstand und Schulgeldfreiheit zurzeit für undurchführbar hält. Er prüft sodann die übrigen Vorschläge auf ihren Wert und findet eine ganze Reihe von Punkten, die sich mit seinen Anschauungen über eine grössere Vereinheitlichung unseres Schulwesens und über die ihm selbstverständliche Förderung der Begabten vereinigen lassen. Einen gangbaren Weg zu diesen Zielen sieht er mit vollem Recht in der preussischen Mittelschule. Es kommt in der Hauptsache darauf an, hinreichend begabten Kindern den Uebergang von einer Schulart in die andere ohne allzu grosse Schwierigkeiten zu ermöglichen. Der leichteste Weg wäre der, dass der Aufstieg von der Volksschule in die Mittelschule, von dieser in die höhere Schule noch viel mehr als bisher gefördert wird. Wie das geschehen kann, haben bereits praktische Versuche in Kiel und Halle sowie das bekannte Mannheimer Schulsystem gezeigt. Freilich müsste dann auch in unserem höheren Schulwesen die allzu reiche Mannigfaltigkeit etwas eingeschränkt werden und vor allem wäre die Bedeutung der Oberrealschule zu steigern, die des alten Gymnasiums aber einzuschränken. Voraussetzung hierfür und zugleich Leitgedanke für die Zukunft ist ihm allerdings, dass das rein humanistische Bildungsideal der alten, aus dem Geiste Humboldts erstandenen Schule durch das neue der individuellen Staatskultur, d. h. durch das staatsbürgerliche im Sinne Kerschensteiners ersetzt wird.

In einem Anhange gibt Kappert dann noch einen Ueberblick über die Art und die Berechtigungen der anerkannten preussischen Mittelschule, mit der weite Kreise unserer Bevölkerung leider noch nicht hinreichend vertraut sind. Uebrigens sind auch diesem guten Kenner der Verhältnisse zwei wichtige Berechtigungen der Mädchenmittelschule entgangen: das Zeugnis über den erfolgreichen Besuch der ersten Klasse einer solchen berechtigt auch noch zum Eintritt in ein technisches und ein Kindergärtnerinnenseminar.

76. **Deutscher Bund für Erziehung und Unterricht.** Erste und zweite Flugschrift. Leipzig, B. G. Teubner. 1910 u. 1917. 59+37 S. 1.— Mk. +0.85 Mk.

In Anbetracht der starken Bewegungen, die der Krieg auch auf dem Gebiet des gesamten Erziehungswesens hervorgerufen hat, hält es der Deutsche Bund für Erziehung und Unterricht, der sich früher Bund für Schulreform nannte, für erforderlich, die Oeffentlichkeit über sich und seine Ziele und Aufgaben aufzuklären. Er tut dies in seiner zweiten Flugschrift *Der deutsche Bund für Erziehung und Unterricht 1908—1916,* die einen guten Ueberblick über seine Arbeiten, Bestrebungen und Kongresse seit seiner Gründung gibt. Um ihm bei diesen Bemühungen behilflich zu sein, teilen wir hier den Zweck des Bundes nach seinen Satzungen mit: Er „bezweckt den Zusammenschluss aller Körperschaften und Einzelpersonen, denen die Förderung der Jugend- und Volksbildung am Herzen liegt und die überzeugt sind, dass

unsere Kultur eine Ausgestaltung der Bildungsarbeit in Schule, Haus und Leben fordert und dass für diese Arbeit die Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit und der Bildungsgehalt der Kultur der Gegenwart massgebend sein müssen." Der Bund zählt bis jetzt elf Ortsgruppen. Im Jahre 1915 bestellte er einen Deutschen Ausschuss für Erziehung und Unterricht, der mit der Bearbeitung einer Reihe von wichtigen Einzelfragen betraut wurde. Die erste, die in Angriff genommen wurde, ist die des „Aufstieges der Begabten". Als Früchte dieser Arbeit liegen bereits zwei ausgezeichnete Veröffentlichungen vor. *Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen*, herausgegeben von P. Petersen und Ed. Spranger. *Begabung und Studium* (s. *Zeitschrift* 16, S. 205 und 17, S. 46). Im übrigen verweisen wir auf die zweite Flugschrift selbst.

Bei dieser Gelegenheit sei auch noch kurz der ersten Flugschrift gedacht. Sie enthält die zum grossen Teil recht wertvollen und inhaltreichen Vorträge und Ansprachen, welche auf der ersten Hauptversammlung zu Berlin im Jahre 1910 gehalten wurden. Es sind folgende: H. Cordsen, *Das Programm des Bundes.* — E. Meumann, *Aufgaben und Ziele.* — W. Wetekamp, *Schulfragen.* — G. Bäumer, *Mädchenschulreform und Reformpädagogik.* — W. Stern, *Jugendkunde und Jugendbildung.* — P. Koehne, *Jugendfürsorge und Jugendrichter.* — W. Weygandt, *Hygiene und Erziehung.*

77. **Oskar Metzger** gen. **Hoesch.** Die Fortbildungsfrage im höheren Lehramt. Leipzig, Quelle und Meyer, 1917. XII+132 S. Gebd. 3,40 Mk.

Die Bestrebungen zur Fortbildung der Oberlehrer sind bereits seit längerer Zeit so gründlich und vielseitig, vor allem auch auf den grossen Fachversammlungen der einzelnen Sondergruppen, behandelt worden, dass man schon von einer Geschichte dieser Frage sprechen und eine Zusammenfassung, wie sie der Verfasser dieses Buches bietet, sehr willkommen heissen kann. Metzger hat sich seiner Aufgabe mit grosser Liebe und Sorgfalt gewidmet. Er erörtert eingehend das ganze Problem und behandelt es in seinen beiden wesentlichen Seiten, der wissenschaftlichen und der pädagogischen Weiterbildung. Bei der ersteren untersucht er zunächst die theoretische Seite, die Vorbildung, die inneren Grundlagen einer Fortbildung und die Art der für die Oberlehrer in Betracht kommenden wissenschaftlichen Arbeit, sodann die praktische Seite, die Mittel und Wege zur Fortbildung und die einer solchen Forderung entgegenstehenden, bekanntlich nicht immer ganz leicht zu überwindenden Hemmungen. In entsprechender Weise behandelt er dann die Fragen der praktischen Weiterbildung. — Die ganze Art der Darlegung ist anregend und reizvoll. Verfasser berührt eine Menge von Einzelfragen und geht vor allem auch auf die Verhältnisse der an kleinen Orten, fern von geistigen Mittelpunkten tätigen Amtsgenossen ein; er gibt zahlreiche praktische Winke und regt insbesondere für die Zukunft ein grosszügiges Zeitschriften-Unternehmen an, dessen Träger am zweckmässigsten das Zentralinstitut in Berlin sein könnte. — Die inhaltreichen Anmerkungen verzeichnen eine Fülle von einschlägiger Literatur.

78. **Hermann Itschner.** Lehrerbildung und Volkstum. Leipzig, Quelle und Meyer, 1917. IV+160 S. Gebd. 3,40 Mk.

Verfasser behandelt in diesem Buche die Frage der zukünftigen Volksschullehrerbildung. Er löst seine Aufgabe ausgezeich-

net und stellt vor allem unser Volkstum als den beherrschenden Lehrplangedanken hin. Wie das geschehen könne, führt er im einzelnen treffend aus und berührt sich dabei mehrfach mit den beiden Schriften von Muthesius, *Aufstieg der Begabten und Berufslaufbahn der Volksschullehrer* und *Die Einheit des deutschen Lehrerstandes* und von Gaudig, *Das Volksschullehrerseminar der Zukunft als deutsche Schule* (vgl. *Zeitschrift* 16, S. 53 u. 212; 17, S. 54). Wiewohl er diese noch nicht kannte, kommt er in allem Wesentlichen auf dieselben Ziele wie jene hinaus. Itschner will das künftige Lehrerseminar auch als höhere Lehranstalt bewertet sehen; er verlangt den Betrieb einer neueren Fremdsprache, will aber „Latein und Griechisch soweit berücksichtigt haben (S. 85), dass der künftige Lehrer ein etymologisches Fremdwörterbuch mit Verständnis gebrauchen kann." Seine Bemerkungen zum Deutschen sind gut, aber den Sinn der Eingabe des Germanistenverbandes hat er nicht richtig verstanden, wenn er meint, sie verlange etwa folgendes: „Treibt mehr Literaturgeschichte, versenkt euch mehr in die Geschicke unserer Dichter, behandelt die Grammatik noch eingehender, erhöht die Zahl der Stilübungen, nehmt Mittelhochdeutsch und Althochdeutsch in den Lehrplan auf!" (S. 78). Wie der Bund wirklich seine Ziele auffasst, zeigen deutlicher noch als die Eingabe selbst die beiden trefflichen Bücher von W. Hofstaetter, *Deutschkunde* und Th. Lenschau, *Deutschunterricht als Kulturkunde*.

Auch diese Schrift ist, wie die erwähnten von Muthesius und Gaudig, unseren engeren Fachgenossen zur Kenntnisnahme zu empfehlen; denn es ist immer wertvoll und anregend, den Blick vom eigensten Gebiete auch einmal auf ein anderes schweifen zu lassen, zumal wenn zwischen beiden im letzten Grunde doch recht nahe Beziehungen vorhanden sind.

79. **Ernst Meyer,** Vom pädagogischen Lebenswege. Erfahrungen und Ergebnisse. Leipzig, Quelle u. Meyer, 1917. VIII +110 S. 1,50 Mk.

Der Verfasser dieses Buches muss ein hervorragender grosszügiger und weitsichtiger Schulmann gewesen sein; das spricht aus fast jeder Zeile der Schrift, die Provinzialschulrat Gall in Danzig nach der druckfertig hinterlassenen Handschrift herausgegeben hat. Ernst Meyer war 27 Jahre Direktor und dann von 1900—1911 Provinzialschulrat in Coblenz. Seine Aufzeichnungen zeugen nicht nur von einem reichen Erfahrungsschatze, sondern auch von einem vielseitigen, gründlichen Wissen und von einer gütigen und verstehenden Persönlichkeit. Darum verdienen sie von recht vielen Fachgenossen gelesen zu werden. Die jüngeren werden viele Anregungen aus ihnen schöpfen können, die älteren werden sich gern in sie vertiefen und hier und da auch mit ihnen auseinandersetzen, wenn sie, wie natürlich, nicht in allen Punkten mit ihnen übereinstimmen.

Der einleitende Abschnitt handelt von Stand und Beruf des Philologen, dann folgen Gedanken über die Erziehung durch die Schule, über Schule und Elternhaus und über die grosse Frage der „Methode"; von den einzelnen Fächern werden Deutsch, Geschichte und fremde Sprachen besonders behandelt, und ein lehrreiches Kapitel über „Direktor und Schulrat" bildet den Abschluss.

Am schönsten sind die Ausführungen über die Geschichte. Seine Ansichten über den deutschen Unterricht wird man jetzt nicht mehr in

allen Einzelheiten teilen können, so z. B. wenn er es als zweckmässig empfiehlt, dass auf der Unter- und Mittelstufe der Klassenlehrer, gleichviel welche Lehrbefähigung er besitzt, Deutsch geben solle. Jetzt würde man bei Amtsgenossen ohne Lehrbefähigung dafür in der Regel auf wenig Gegenliebe stossen, und überdies wollen wir gerade bei diesem Unterricht die fachliche Vor- und Durchbildung am wenigsten entbehren. Dagegen stimmt seine Auffassung über den fremdsprachlichen Unterricht durchaus zu den in unserer *Zeitschrift* vertretenen Grundsätzen; so sagt er z. B. S. 79: „Wir lernen fremde Sprachen, um das geistige Leben anderer Kulturvölker selbständig zu erfassen, dadurch unsern Gesichtskreis zu weiten, das eigene Leben zu bereichern, von einseitigen Vorurteilen freier zu machen und höher zu heben;" und S. 91/92: „Dagegen erscheinen die namentlich im neusprachlichen Unterricht vielfach beliebten Gespräche über alltägliche Dinge und Verrichtungen, im Stile Langenscheidt, eine armselige Zeitverschwendung. Sprechübungen, die nicht Gedankeninhalte bilden, gehören nicht in die neunklassigen Anstalten. Völlige Geläufigkeit im Sprechen erzielen zu wollen, ist ohnehin eine Utopie. . . . Wir werden uns damit zufrieden geben müssen, wenn unsere Zöglinge im Hören des Gesprochenen und eindringenden Verständnis des Gelesenen zu selbständiger Freiheit vorschreiten."

Das entscheidende in seiner ganzen Einschätzung des Lehrerberufes ist, dass es ihm in erster Linie auf die Persönlichkeit des Lehrers ankommt. Fachliche und wissenschaftliche Durch- und Weiterbildung ist nach ihm auch unbedingt erforderlich, aber das wesentlichste ist und bleibt eine aus der Liebe zur Jugend erwachsende verständnisvolle Behandlung derselben und das Fernhalten alles äusserlich-schematischen und mechanischen Lehrbetriebes.

80. **Max Siebourg,** Die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen. Leipzig, Quelle und Meyer, 1917. VIII+72 S. 1,20 Mk.

Wie die meisten besonnenen und massvollen Schulmänner, die ihr Wort in die Wagschale werfen, um einer künftigen Neuordnung unseres höheren Schulwesens den Weg bereiten zu helfen, und dabei nur praktisch durchführbare Pläne im Auge haben, steht auch der Verfasser dieser Schrift, der Provinzialschulrat in Berlin ist, auf dem Standpunkt Norrenbergs, „dass nicht in gewaltsamen Umwälzungen und nicht in prunkvoller Aufmachung neuer Lehrpläne und Schularten die Zukunft unseres deutschen Schulwesens gesichert ist, sondern in ruhiger, steter Weiterentwicklung aus innerer Notwendigkeit heraus" (S. 4). Die beiden Hauptmittel, dieses Ziel der inneren Weiterbildung zu erreichen, sind ihm der nachhaltige Einfluss der Wissenschaft auf die Entwicklung des höheren Unterrichts und der lebendige Zusammenhang zwischen Schule und Leben. Der näheren Ausführung dieser beiden Grundgedanken ist die Schrift gewidmet. Zumeist auf Grund seiner reichen Erfahrung, seltener in Form von theoretischen Erwägungen zeigt Siebourg, wie er sie sich denkt. Was er will, bedeutet tatsächlich nirgends eine grundstürzende Neuerung, sondern nur eine Vertiefung und Verinnerlichung dessen, was wir schon haben. Diese Ziele lassen sich allerdings unschwer erreichen. und werden vielfach schon jetzt durchgeführt. Das zeigt sich beispielsweise bei seinen Erörterungen über die neueren Sprachen (S. 15 ff.). Wenn er da auf die Gefahren der Reformmethode hinweist und als Zeugen

gegen deren Zweckmässigkeit die Ausführungen Schröers in der *Kölnischen Zeitung* und einige andere ganz neue Stimmen dagegen anführt, so ist dazu zu bemerken, dass sich bereits seit fast zwanzig Jahren jene starke auf den sogenannten vermittelnden Standpunkt hinzielende Strömung geltend gemacht hat, die ihren Hauptstützpunkt in unserer *Zeitschrift* fand. Jeder Band seit ihrem Erscheinen legt reiches Zeugnis hiervon ab, nicht erst Hasls Aufsatz *Am Scheidewege* im 15. Bande. — Was die wichtige Forderung einer näheren Verbindung von Wissenschaft und Schule anlangt, so ist es nicht ganz gerecht, nur den Mathematiker Klein als Vorkämpfer dafür zu nennen. Das Thema *Universität und Schule* beschäftigt die grossen Philologenversammlungen und die Neuphilologentage schon seit recht geraumer Zeit, und insbesondere die Baseler Verhandlungen von 1907 sind dabei ein Glanzpunkt.

Die einzelnen Ausführungen des Verfassers über Rechnen, Mathematik und Naturkunde, Geschichte, Erdkunde und die alten Sprachen dürfen wohl auf ziemlich allgemeine Zustimmung rechnen. Die über das Deutsche kann ich jedoch nicht teilen. Ich halte es auch nicht für ganz sachgemäss, die Eingabe des Germanistenverbandes wesentlich auf die Forderung der Stundenvermehrung festzulegen und sie und ihre Begründung einfach für unrichtig zu erklären. Das Entscheidende bei den Wünschen der Germanisten ist die Erweiterung und Vertiefung des in seiner jetzigen Gestalt ziemlich unzulänglichen deutschen Unterrichts zu einer umfassenden Deutschkunde. Wer diese für nötig hält, und das tue ich mit vielen, kann sich mit der dem Gymnasium zurzeit zugewiesenen, auch jetzt schon unzureichenden Stundenzahl für das Deutsche nicht begnügen, wie jüngst auch scharfe Gegner der Germanisten und eifrigste Verteidiger des Gymnasiums zugegeben haben. Auch die Behauptung, dass „richtig geleitetes Uebersetzen aus den Fremdsprachen“ eine erhebliche Förderung des deutschen Stils bedeute, kann ich nicht uneingeschränkt gelten lassen. Ist die „Leitung richtig“, so kann zwar ein guter Erfolg für das Deutsche herauskommen; wenn man aber recht häufig sehen und hören muss, dass die Leitung der Uebersetzung leider durchaus nicht immer „richtig“ ist, dass vielmehr der deutsche Ausdruck dabei vernachlässigt oder gar vergewaltigt wird, so wird man am Ende der umgekehrten Behauptung, dass das viele Uebersetzen den deutschen Stil ungünstig beeinflusse, eine gewisse Berechtigung auch nicht versagen können. Wie übrigens auch deutsche Uebersetzungsstücke den Stil verderben können, zeigt ein lehrreicher Aufsatz von E. Klein, *Die deutschen Texte in den neusprachlichen Lehrbüchern* in der Zeitschrift *Die höheren Mädchenschulen* 1916, S. 417 u. 441 ff. Dass es mit den altsprachlichen Uebungsbüchern nicht besser steht, dürfte bekannt sein.

Sehr richtig aber sind die Forderungen, dass der deutsche Oberlehrer unbedingt auf einer ansehnlichen Höhe der Wissenschaft bleiben muss, dass bei Ferien- und Fortbildungskursen auch Oberlehrer als Vortragende heranzuziehen sind, dass bei der Ernennung oder Wahl von Direktoren auch die wissenschaftlichen Leistungen mit in die Wagschale fallen sollten. Von der Abfassung wissenschaftlicher Abhandlungen als Beilagen für die Jahresberichte halte ich, soweit wirklich fachwissenschaftliche Beiträge in Frage kommen, deswegen nicht soviel wie der Verfasser, weil es um gute Arbeiten doch im ganzen schade ist, wenn sie so erscheinen; denn sie sind dann in der Regel für die allgemeine Benutzung durch die Fachgenossen nur recht unbequem zugänglich.

Wenn ich somit auch nicht in allen Einzelheiten den Ausführungen der Schrift beistimmen kann, so ist und bleibt sie doch ein anregender und sehr lesenswerter Beitrag zu der wichtigen Frage der künftigen Neugestaltung unseres höheren Schulwesens.[1])

81. **Edmund Neuendorff,** Kriegserfahrungen und Neugestaltung des höheren Schulwesens (= Säemann-Schriften für Erziehung und Unterricht, Heft 16). Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner, 1917, VI+35 S. 1,20 Mk.

Dieses Heft erweist sich grundsätzlich als das gerade Gegenstück zu Siebourgs massvollen Ausführungen, wenn man folgende Sätze liest (S. 17/18): „Eine Beschränkung der Lehrstoffe ist auf die Dauer unbedingt erforderlich. . . . Sie ist nicht mehr mit kleinen Mitteln und Pflästerchen zu erzielen. Hier muss ein rücksichtsloses Neuschaffen einsetzen. Hier an dieser einen Stelle unseres sonst so gesunden und von glücklichstem Geiste beseelten Schulwesens ist wirkliche Gefahr im Verzuge, und daher kommen wir hier nicht mehr mit Evolutionen aus, sondern brauchen die Revolution. Ich weiss nur einen einzigen Weg, um zu einer Besserung zu gelangen, wenn wir davon ausgehen, dass jeder höher Gebildete Verständnis für fremde Kultur und ausserdem auch für die mathematisch-naturwissenschaftliche Welt besitzen soll. Es sind für die Folge vier Schularten zu schaffen. Für Unter- und Mittelklassen ist ihr Lehrplan insofern völlig übereinstimmend, als sie in derselben Weise die Hilfsmittel für die völkische Erziehung, für künstlerische Erziehung, die körperliche Erziehung, das naturwissenschaftliche Denken und die Mathematik behandeln. Dazu tritt für jede Schulart von Sexta an die Arbeit auf dem Gebiete einer klassischen Kultur und zwar mit dem fest im Auge zu behaltenden Endzweck, das Wesen der eigenen deutschen Kultur an ihr und durch sie klarer bewusst werden zu lassen. Es soll danach in Zukunft keine Gymnasien und Realanstalten, sondern nur deutsche Schulen geben, und zwar eine deutsche Schule mit Griechisch, eine mit Latein, eine dritte mit Französisch, eine vierte mit Englisch. Die Forderung, dass jede Schule sich nur mit einer Fremdkultur beschäftigt, ist die dringendste und wichtigste der Neugestaltung des Schulwesens."

Diese Forderungen dienen der geistigen Ausbildung. Sonst verlangt er von der höheren Schule in erster Reihe noch Erziehung zum Volkstum, weswegen die Fächergruppe Religion, Deutsch, Geschichte und Landeskunde das Kernstück einer jeden sein müsse, ferner eine gediegene körperliche und sittliche Erziehung. Freilich fällt es auf, dass er durch die Einrichtung sogenannter Tagesschulen die Zöglinge ihren Eltern und der Familie noch mehr entziehen will, als das ohnehin schon der Fall ist. Bei der geistigen Erziehung wünscht er noch eine grössere Freiheit als jetzt, um den Sonderbegabten möglichst zu guten Erfolgen zu verhelfen; hauptsächlich wären die überwiegend sprachlich Begabten von den naturwissenschaftlich Begabten zu scheiden. Die Kurzstunde verwirft er. Zentralfach soll die „Deutschtumskunde" sein. Die jetzigen Real- und Mittelschulen schätzt er nicht. Die Reifeprüfung und die Ergänzungsprüfungen sollen wegfallen. Die Einheitsschule befürwortet er im Sinne

[1]) Beiläufig berichtige ich noch ein Versehen auf S. 6, wo es heisst, dass „Hermann Kluge die Prinzipien der Sprachwissenschaft bloss am Deutschen erläutert" habe; der Verfasser der *Prinzipien der Sprachgeschichte* ist Hermann Paul. — S. 17 muss es heissen, dass *Quousque tandem* vor 35 (statt vor 45) Jahren erschienen ist (1881).

Sickenbergers und seines Mannheimer. Schulsystems. Die Entscheidung über die Eignung von Volksschülern für die höhere Schule (Sexta) solle den Volksschullehrern zukommen.

Mag auch manches Gute und Richtige in Neuendorffs Darlegungen stecken, so scheint er mir doch in vielem zu weit zu gehen, und so sehr ich selbst für gewisse Neuerungen, z. B. eine stärkere Berücksichtigung der Fächergruppe Deutsch, Geschichte und Erdkunde eintrete, so halte ich doch seine oft masslosen und den Zusammenhang mit der bisherigen Entwicklung einfach durchbrechenden Vorschläge für undurchführbar und auch nicht für heilsam.

Breslau. H. Jantzen.

O. Thiergen, Methodik des neuphilologischen Unterrichts. 3. Aufl. Teubner, Leipzig-Berlin 1914. 8⁰. VIII+170 S.

Der Verfasser dieser Methodik, die nun schon in dritter Auflage erscheint, bezeichnet sich als Vertreter der vermittelnden Methode, die, wie er sagt, „die Vorzüge der grammatischen und der Reformmethode vereint, ohne ihre Schwächen zu besitzen.“ Er nennt sein Buch eine „nur praktische Methodik“, hervorgegangen aus seiner langen, reichen und mannigfaltigen Erfahrung als praktischer Schulmann. In der neuen Auflage hat das Buch eine Reihe von Aenderungen, Verbesserungen und Zusätzen erfahren; neu aufgenommen sind, wie uns die letzte Vorrede mitteilt, die Abschnitte über den „Idealismus im Unterrichte“, über die Lautverschiebung, die Methode Gouin und die verschiedenen Arten von Lautzeichen in den hauptsächlichsten Wörterbüchern der Gegenwart. Es ist kein Zweifel, dass Thiergens Buch dem Lehrer eine ganze Reihe von wertvollen Fingerzeigen und Winken gibt, die alle den Vorzug haben, durch die Erfahrung des Unterrichts erprobt zu sein. Es ist in der Tat ein praktisches und als solches sehr brauchbares Buch. Aber es hat als solches auch die Fehler seiner Vorzüge. Die beste Praxis ist am Ende doch diejenige, die aufgebaut ist auf einer sicheren, fest gegründeten Theorie, die zunächst scheinbar unpraktisch nicht unmittelbar zu verwirklichende Ziele verfolgt, sondern durch ein am Erfolge uninteressiertes, rein sachliches Denken und Forschen klare, in sich zusammenhängende und aus der Natur ihres Gegenstandes fliessende Begriff schafft. Gerade hierin liegt ja, wie gerade unsere Zeit uns so deutlich vor Augen führt, der Vorzug des deutschen Geistes etwa vor dem englischen, der nie den Boden der Erfahrung verlässt und immer dem praktischen Nutzen nachgeht. Auch hier gilt das tiefsinnige Wort Lessings: „Es ist nicht wahr, dass die kürzeste Linie immer die gerade ist.“ Auf einem Gebiete, auf dem die Ziele und Mittel so umstritten sind, auf dem über „formale Bildung“ und die Notwendigkeiten des Lebens, über Wert und Bedeutung der Grammatik, über Uebersetzung und freie Arbeit, Konversation und Lektüre die Meinungen der Fachleute so auseinandergehen und die Vertreter der einen wie der anderen Richtung sich auf Natur und Vernunft berufen, brauchen wir eine Führung, die sich nicht bloss auf persönliche Ueberzeugung, auf Autoritäten und die individuelle Erfahrung stützt, sondern aus der Natur der Dinge selbst, die sie behandelt, ihre Folgerungen zieht und darauf ihre Lehren aufbaut. Und die Stärke der „vermittelnden Methode“ muss darin liegen, dass sie im Gegensatze zu den Einseitigkeiten und Extremen von rechts und links eine lebendige und selbständige Synthese ist zwischen den Anforderungen, die an den neusprachlichen Unterricht zu stellen sind. Thiergen aber stützt sich allein

auf die Empirie, und seine „vermittelnde Methode“ ist im Grunde nichts anderes, als ein Versuch, die Gegensätze nach Art des Juste-Milieu zu vereinigen, von hier und von dort zu nehmen, was praktiseh verwendbar scheint, so dass sie sich dem Vorwurf aussetzt, der von den extremen Reformern wohl gegen sie erhoben wird, eine „vermischende“ Methode zu sein. Sie ist eine Sache des Temperaments, des Geschmacks und Lehrinstinkts, der persönlichen Meinung, wenn auch die eines besonders erfahrenen, vielfach bewährten und kenntnisreichen Mannes. Dieser Mangel an festen Grundsätzen, wie sie für den fremdsprachlichen Unterricht auf der Erkenntnis des Wesens der Sprache als psychisch-physischer Erscheinung und des psychologischen Verhältnisses der Fremdsprache zu dem Menschen und namentlich zu dem jugendlichen, heranwachsenden Menschen aufgebaut sein müssen, beeinträchtigt den Wert des Buches als eines zuverlässigen Führers. — Was die Aussprache angeht, so stimmen die ziemlich eingehenden Darlegungen des Verfassers im allgemeinen mit den Forderungen der gemässigten Reformrichtung überein, doch hält er in seinen Darlegungen Buchstabe und Laut, Schreibung und Aussprache nicht durchweg auseinander. So bezeichnet er im Französischen (S. 40) ch, g, j (worunter wohl die Laute š (ʃ), ž (ʒ) und dž (dʒ) verstanden sind) und auch k und g (!) als „palatal“, und nennt auf S. 44 die Konsonanten b, d, g, v, z, ġ, j stimmhaft, p, t, **k** (c), f, s, ch stimmlos. Hierbei sollen wohl ġ und j für ž (ʒ) und dž (dʒ) stehen; ob ch = š (ʃ) oder tš (tʃ) sein soll, wird nicht klar. Jedenfalls wird der Laut š (ʃ) nicht besonders genannt. — Schwankend ist er mit Bezug auf das Verhältnis von Lesen und Uebersetzen. „Die Reformer behaupten,“ sagt er auf S. 50, „dass fliessendes sinngemässes Lesen das Uebersetzen vollständig überflüssig macht. Ich will das nicht vollkommen unterschreiben, obwohl auch ich der Meinung bin, dass nur ausnahmsweise einmal bei nicht vollständigem Erfassen des Sinnes tadellos richtig gelesen wird.“ Hieraus sollte doch folgen, dass es richtig ist, zunächst den Sinn und zwar am besten durch Uebersetzen festzustellen, ehe man eine Stelle lesen lässt, wenigstens auf der ersten Stufe des fremdsprachlichen Unterrichts. — Besonders gründlich behandelt der Verfasser den Wortschatz. Hierbei legt er, um den Zusammenhang zwischen Vokabeln herzustellen, grossen Wert auf die Wortbildung und Wortableitung. Er stellt z. B. für das Französische lange Reihen von Wörtern zusammen, die von lt. *natura, bucca, annus, arcus, batuere, campus, cantare, caput, currus, cedere, currere, dare, mittere* abgeleitet sind, für das Englische solche, die auf *ferre, jacere, navis, mittere* zurückgehen. Mir scheint er dabei, weil die psychologische Orientierung fehlt, weit über das Ziel hinauszuschiessen. Einesteils strebt er nach Vollständigkeit und gibt Wörter, die fern ab von der Lektüre und dem möglichen Gebrauch des Schülers liegen (z. B. frz. *embouchoir, bouchonnerie, annate, chantrerie, cantatille, charriage,* engl. *inferable, inferential, referendary, transferee, ejaculatory, navicular, navarch, navarchy),* andernteils liegt eine Verwechslung zwischen Etymologie im historischen Sinne und lebendiger Ableitung vor. Dass *cadet* und *précipiter* auf *caput, abscès, ancêtres, procès* auf *cedere, perdre, rente, trahir, traître* auf *dare, habile, habiter, devoir* (von *debere = de-hibere*) ursprünglich auf *habere* zurückgehen, dass im Englischen *conference, to defer, delator, delay, to differ, to offer, prelate, to suffer* alle von *ferre* herkommen, ist auch für den lateinisch lernenden Schüler totes Wissen, da diese der Bedeutung wie der Form nach nicht mehr lebendigen Etymologien ihm keine Assoziationshilfe zu leisten vermögen. Für die Schule kommen nur die Ab-

leitungen in Betracht, bei denen der Zusammenhang noch lebendig ist, also Gruppen wie etwa *courir*, *courant*, *courrier*, *coureur*, *cours*, *course*, *coursier* oder engl. *love*, *lover*, *loveless*, *lovely*, *loveliness*, *beloved*, nicht solche, die gleichsam erstarrt sind und die erst die sprachhistorische Forschung ausgraben muss. — Weiter empfiehlt Thiergen die Anordnung der Wörter nach sachlichem Zusammenhange und gibt als Beispiele eine Liste von Wörtern über die „Reise“ im Französischen, über die „Mahlzeiten“ im Englischen mit sich daran schliessenden Gesprächen. Der Gedanke ist an sich gut; nur ist es besser, die Vokabeln sich lebendig aus der Unterhaltung entwickeln zu lassen, nicht umgekehrt; dabei würden denn auch manche fernliegende und allzu technische Einzelheiten wegfallen. — Dieselbe übermässige Stofffülle, der Mangel an Beschränkung zeigt sich in seiner Methode der Besprechung von Bildern. Auch hier muss das Wort aus den Notwendigkeiten des Zusammenhangs hervorgehen, nicht weit hergeholt sein. — Ferner empfiehlt er zur Erwerbung und zur Festigung des Wortschatzes das Auswendiglernen von Gedichten und Prosastücken und gibt eine nach Klassen geordnete Liste von hierzu geeigneten Gedichten. Hier kann man dem Verfasser nur zustimmen, wenn natürlich auch die Auswahl dem Ermessen des Lehrers und den Gelegenheiten des Unterrichts überlassen bleiben muss. — Endlich nennt er die germanische Lautverschiebung als ein Mittel zur Erwerbung bezw. Erweiterung des englischen Wortschatzes. Wenn das auch wohl schwerlich der Fall ist, so ist sie doch von grossem Nutzen als ein Mittel der Assoziation des fremden Wortes mit dem der Muttersprache, besonders in Gegenden, wo plattdeutsch gesprochen wird (engl. *tide* — hochdtsch. Zeit — plattd. Tid). Hierbei muss aber die erste Lautverschiebung ganz ausscheiden, und nur die sog. zweite kommt in Betracht. Fälschlich rechnet der Verfasser auch die neuenglische Entwicklung von k zu ch (tš), b zu v, im Ausl. f *(live, life)* hierher und bezeichnet z. B. den Endlaut in *to teach* als „Aspirata (Affrikata)“. — Was Th. über die Behandlung der Grammatik sagt, ist im allgemeinen sehr lehrreich und praktisch. Hervorzuheben sind namentlich die Bemerkungen über die Umformung von Sätzen, wobei sich der Verfasser auf eine Dresdener Programmabhandlung von Prof. H. Fischer stützt, und die über die Vergleichung der lateinischen, französischen und englischen Grammatik im Schulunterrichte. Diese schulmässige, nicht historisch-wissenschaftliche Vergleichung ist in der Tat pädagogisch sehr wertvoll. — Für die Lektüre stellt Th. einen eigenen Plan auf. Wenn er dabei sagt: „Die Novelle ist in Dickens' bedeutendem *Christmas Carol*, das Epos in Byrons *Prisoner of Chillon* vertreten,“ so kann man doch kaum den *Prisoner of Chillon* als Epos und noch weniger *Christmas Carol* als Novelle bezeichnen. Mit Bezug auf die Uebersetzung bei der Lektüre, scheint Th., allerdings mit mancherlei „wenn“ und „aber“, die übersetzungslose Lektüre auf den Oberklassen zu empfehlen. Ich bin der Ansicht, dass die Uebersetzung die Regel sein sollte, denn sie beweist nicht allein, sondern schafft erst ein volles Verständnis des Textes. Nur in einzelnen Fällen, wo Inhalt und Form des Gelesenen es zulassen, und bei der kursorischen und Privatlektüre kann meiner Ansicht nach ohne Schaden darauf verzichtet werden und die Interpretation durch Frage und Antwort oder die Wiedererzählung durch die Schüler an ihre Stelle treten. Der Verfasser gibt je ein Beispiel einer ausführlichen Interpretation für das Französische und das Englische. — Der Abschnitt „Entwicklung der Sprache, Land und Leute“ beschränkt sich auf je eine Skizze der Entwicklung der französischen und der englischen Sprache in der betref-

fenden Sprache und bringt im übrigen nur kurze und sehr dürftige Bemerkungen. — Dann folgt ein Abschnitt über „Literaturgeschichte“. Der Verfasser empfiehlt ihre Behandlung auf den oberen Klassen. Dass dies in der fremden Sprache geschehen müsste, die ja hier überhaupt Unterrichtssprache sein soll, ist selbstverständlich. Aber was soll besprochen werden? Thiergen stellt ein Schema für das Französische, wie für das Englische auf, die beide auf eine gewisse leitfadenmässige Vollständigkeit ausgehen. Aber die Literaturgeschichte als solche, besonders die der fremden Völker, gehört nicht in die Schule. „Der schulmässige Unterricht in der Literaturgeschichte,“ sagt Karl Mager *(Die modernen Humanitätsstudien* III, S. 226), „hat die Aufgabe, die Literaturfragmente, welche der Schüler im Laufe seiner Schulzeit kennen gelernt hat, sachlich zu verbinden und auf anderes, was gekannt zu werden verdient, für künftiges Studium hinzuweisen.“ Und den Worten dieses geistvollen Methodikers, der vor mehr als 70 Jahren geschrieben hat, können wir heute noch zustimmen. Der Literaturunterricht muss sich in der Schule auf die Anschauung, d. h. auf die Klassen- und Privatlektüre gründen und im allgemeinen alles Wissen ausschliessen, das nicht praktisch werden könnte. Somit kommen hauptsächlich die Epochen und die Schriftsteller in Betracht, die im Unterricht vorkommen, wenn auch einiges über einzelne Erscheinungen der älteren, dem Schüler sprachlich unzugänglichen Epochen, etwa über die *Chanson de Roland*, den *Roman de Renard*, über den *Beowulf*, König Alfred und Chaucer, womöglich mit Proben, gesagt werden sollte. Namen und Zahlen und fertige Urteile zu geben befördert das Schein- und Halbwissen und ist eher schädlich als nützlich. Uebrigens gehört Macaulay nicht, wie der Verfasser in seinem Schema sagt, der Epoche von 1744—1832 an. — Die folgenden Abschnitte behandeln das Lernen und Rezitieren von Gedichten, Reden usw. und Stil- und Aufsatzübungen. Die Darlegungen des Verfassers über die freien Aufsätze zeigen wieder den erfahrenen und tüchtigen Praktiker. — Eine Abhandlung über den „Idealismus im Unterricht“, die vieles bringt, was sich für den Lehrer, wie nach Vischer das Moralische für den Menschen überhaupt, von selbst versteht, und ein naturgemäss unvollständiger, aber auch etwas willkürlich ausgewählter Ueberblick über die Fachliteratur beschliessen das Werk.

Berlin. Ph. Aronstein.

Dietrich Schäfer, Das Reichsland. Schriften zur Zeit und Geschichte, 7. Bändchen. Berlin, G. Grotesche Verlagsbuchhandlung. 8⁰. 120 S.

Das Buch ist eine Gegenwartschrift zur Aufklärung und Richtstellung mit klargesichtetem Tatsachenstoff und bestimmt bezeichneten politischen Zielen. Kurz gefasst, ist der leitende Gedanke: Elsass-Lothringen war von Haus aus deutsches Land in Volkstum und Sprache, „es kann und muss ganz deutsch werden und bleiben. Wer es jetzt in die vollen Rechte eines Bundesstaates einsetzt, hindert das für immer.“ Mehr als die staatsrechtlichen Teile dieses Leitsatzes, die das Gebiet der zugehörigen französischen Realien sehr bündig angeben, ziehen den Philologen die vom Sprachleben in öffentlichen und häuslichen Verhältnissen an. Die elsass-lothringische Angelegenheit gewinnt politisch durch die im Gefolge des gegenwärtigen Krieges auftretende Frage der „Randstaaten“ eine besonders lehrreiche Bedeutung. Was die Geschichte lehrt, lässt sich aber nie handwerksmässig für neues, wenn auch dem Alten Verwandtes benützen; das Völkerleben wandelt wie das Sprachleben erprobte Regeln nach wechselnder, oft wunderlich bestimmter Einsicht. So sind auch Plan und Aus-

führung dieser Schrift durchaus nicht einseitig parteiisch oder doktrinär, sondern auf das in weiterem Sinne Zweckmässige eingestellt. Sie bringt zweifellos sehr vielen neben allerlei Bekanntem auch mancherlei Neues und Wissenswertes. Denn — leider — kennt eine grosse Anzahl der gleichwohl leidenschaftlich über Elsass-Lothringen streitenden und politisierenden Deutschen ihre anno 1870/71 gewonnenen Landsleute, ihr Wesen, Heim und Haben gar nicht oder nur ganz oberflächlich aus eigener Anschauung und Erfahrung. Die Schönheiten des Landes, die Sch. warm betont, haben die Schar der Reisenden, die über Strassburg nach Süd und West ins Welschland zogen, wenig aufgehalten. Die akademische Jugend der Kaiser-Wilhelms-Universität erhielt ihren Nachwuchs in immer grösserem Umfange aus den einheimischen Kreisen, der Anteil reichsdeutscher Studenten sank mehr und mehr. Auch der Beamten- wie der Studentenaustausch von den Reichslanden nach dem Reiche hat eine Bedeutung für gegenseitige Durchdringung kaum gewonnen. Die Anziehungskraft der neuen deutschen Hochschule, die sich noch in den achtziger Jahren selbst bei Nord- und Ostdeutschen bewährte, hat seit dem neunziger Jahrzehnt schon offensichtlich nachgelassen. Daneben erinnert man sich mit gemischten Gefühlen daran, dass gleichzeitig und bald danach der stark wachsende Zufluss deutscher Studenten nach Nancy dort ängstlich abwehrende Stimmen unter den Franzosen laut werden liess.

Die Sprachgrenze hat in Lothringen wie im Elsass von alters her grosse Verschiebungen nicht erfahren: In Lothringen nur um einen Streifen von etwa Meilenbreite, im Elsass um eine Einbruchsstelle im oberen Breuschtal. Die weitere Tatsache, dass im eigentlich französischen Sprachgebiet starker deutscher Einschlag, aber nicht das Umgekehrte auf deutscher Seite festzustellen ist, beweist ebenso die kräftige Bodenständigkeit der Deutschen in den umstrittenen Reichslanden. Diese Zähigkeit der deutschrheinischen Sprachgemeinschaft erhält neue Bedeutung durch das rasche Zurückweichen und Unterliegen des Flämischen in der Nachbarschaft. Leider wird dieses Bild durch andere Umstände stark getrübt. In Gesellschaft und Schule besitzt das Französische noch immer eine Modekraft, die durch den Mangel an Sprachstolz bei den Deutschen, durch die katholischen Schulschwestern, durch das Franzosentum der Grossindustrie stets aufs neue gestärkt worden ist. Die Rolle, welche die belgische Klosterpension in der Mädchenerziehung nicht nur für die elsass-lothringischen, sondern auch für die altdeutschen Töchter katholischen Bekenntnisses, ja selbst für die evangelischen Familien spielt, bildet das trübe Seitenstück zu der ebenso traurigen Bedeutung, welche schweizer und in gleichem Geiste geleitete deutsche Pensionate, namentlich am Mittel- und Niederrhein und in Sachsen, für die reichsdeutsche Mädchenbildung erhalten hatten. Möchte der opfervolle Krieg auch hier rücksichtslose Säuberung von undeutschem Getue bewirken, wenn nicht durch freiwillige Einkehr, so durch gesetzliche Massregeln.

In den 20 Kapiteln von Sch.'s Schrift zeigen sich die vielen Fäden, an denen das Schicksal der Reichslande gelenkt wurde, in zusammenhängendem Gewebe. An der Zukunft, die mit vielem, was in Verwaltung und in den innerdeutschen Beziehungen zu dem trotz halbhundertjähriger Arbeit noch nicht ganz gewonnenen Reichsland bisher Brauch war, brechen müsste, werden nicht nur die amtlichen Kräfte zu wirken haben. Geschäfts- und Reiseverkehr im Reichslande, und in der Haupt- und Universitätsstadt auch die studentische Jugend, die sich im Verbindungswesen nach dem Kriege auf veränderte Betriebsart einrichten wird, haben Verpflichtungen

für diese Werbetätigkeit. Die allgemeine Grundlage aber bleibt bei alledem eine richtige Auffassung und Haltung in nationalem Sinne. Der französischen Legende von deutschem Provinzenraub und französischem Befreiungswerk, die in Frankreich als eine aller Erörterung entrückte Staatsraison den Geschlechtern der letzten Jahrzehnte eingepflanzt und von ihnen festgehalten worden ist, muss deutscherseits die Stammes- und Staatseinheit zwischen Altdeutschland und Elsass-Lothringen mit unnahbarer Rechtskraft als fraglos und einredefrei entgegengestellt werden.

Dorothea Neumann, Der Artikel Genève des VII. Bandes der Enzyklopädie. Berlin, Mayer & Müller 1917. 143 S. 3.60 Mk.

In unserer Zeit, die auf allen Gebieten des Wissens und Forschens, im Umkreis der wirklichen Zustände wie der suchenden Arbeit, auf enzyklopädische Zusammenfassung des Gegebenen gewaltsam hindrängt, lässt man sich gern für eine Sonderuntersuchung auf diesem Felde gewinnen. Mag sie fürs erste auch gar sehr begrenzt und auf einen in so grossem Kreise winzig erscheinenden Einzelfall gerichtet sein, so darf sie doch einen gewissen Allgemeinwert für die geschichtliche Entwicklung der Enzyklopädien überhaupt beanspruchen.

Die Ergebnisse der übersichtlich angelegten und klar durchgeführten Untersuchung sind, den Umständen gemäss, nicht in allen Punkten zu voller Bestimmtheit gelangt, aber nach verschiedenen Seiten bemerkenswert. Die für den eben angedeuteten Allgemeinwert der Arbeit wichtigste Frage ist die nach Quellen, Entstehung und Verfasserschaft des Artikels Genève Es hat sich in dieser Hinsicht als wahrscheinlich feststellen lassen, dass er in teils übertreibender, teils kürzender, teils falscher Darstellung auf dem *Mémoire manuscrit* (nach Vernets Ausgabe), auf Voltaires geschichtlichen Werken und persönlichen Bemerkungen beruht, und von d'Alembert, der Genf selbst zu seiner Unterrichtung aufgesucht hat, selbständig niedergeschrieben wurde. Voltaire als Verfasser käme danach nicht mehr in Betracht; als im wesentlichen d'Alemberts geistiges Eigentum besteht der Artikel in dessen Werken nach dem Verbot der *Encyclopédie* fort. Gleichwohl geht der Voltairesche Anteil in einigen Abschnitten, zumal in dem bezeichnenden Teil über das Theater und in einem anderen über die Inokulation bis zu unmittelbarer Anregung und Anordnung des Inhalts. Aber das Verdienst und die Verantwortung für die endgültige Gestaltung und Richtung des ganzen Aufsatzes bleibt d'Alembert, der auch erst in Paris, nach seiner Heimkehr aus Genf, die Arbeit fertig stellte

Weniger fesselt die Schilderung des Schicksals des Artikels in Frankreich wie in Genf. Dass die Wirkung der ganzen Enzyklopädie zunächst nicht gar so weite Kreise ergriff, ist bekannt. In Frankreich sind daher am ersten die gereizte Haltung der jesuitischen Geistlichkeit, weiter auch nur meist literarische Teilnahme, infolge von Rousseaus *Lettre sur les Spectacles*, zuletzt von Chaumeixs Kritik, und einige Besprechungen in Zeitungen beachtenswert, in der Schweiz nur örtlich auf Genf beschränkte, allerdings sehr erregte und durch die ganze Bevölkerung gehende Bewegung nachzuweisen.

Dagegen wirft die Darlegung der bedeutungsvollen Einflüsse des Artikels auf die persönlichen Beziehungen zwischen den enzyklopädischen Geistern wieder ein sehr fesselndes Licht nach vielen Seiten. Diderot entfernt sich von d'Alembert und Rousseau, der fürs erste sein Verhältnis zu d'Alembert nicht ändert, ihm erst später durch andere Umstände, die mit dem Genève-Artikel nichts zu tun haben, entfremdet wird. Aber

entschieden hat diese Abhandlung die Freundschaft Voltaires zu d'Alembert und seine bittere Feindschaft gegen Rousseau verstärkt.

Es wäre vielleicht sehr dankbare und nützliche Arbeit, ähnliche Nachforschung an einigen anderen Leitartikeln der Enzyklopädie zu versuchen. Denn sowohl die enzyklopädische oder kollektivistische Arbeitsweise des verschiedensten, durch Persönlichkeit, durch Sachcharakter der Stoffgebiete und durch Gelegenheit bestimmten Grades, wie der durchgehende Geist, die Richtung der Enzyklopädie zeigen sich dabei in einer immerhin bemerkenswerten Einheitlichkeit. Mögen auch die Führer, Diderot und d'Alembert, wiederholt darüber klagen, dass dem grossen Werke nicht in allen seinen Teilen der gleiche Geist mitgeteilt sei, im Grunde lebt und wirkt er doch durchgehends, ja mit einem gewissen Radikalismus, der, voltairisch oder nicht, auch den Artikel Genève kennzeichnet. Den Stilkriterien, die von der Verfasserin absichtlich nur nebenher berücksichtigt wurden, dürften bei alledem doch eine grössere Rolle zugesprochen werden, wie ja auch gerade in dem einzigen von ihr herangezogenen Falle verwandter Art, d'Alemberts Vorliebe für das Wort *rapsodie* einen entscheidenden Beweis zu liefern imstande gewesen ist

Charles Perrault, Les Contes de ma Mère l'Oie. Für den Schulgebrauch durchgesehen von Rudolf Standenath. Mit Wörterbuch und Anmerkungen. (Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller.) Leipzig 1914. 64+31+23 S. Gebd. 1,10 Mk.

Man wird allenthalben diesen Versuch, französische Märchendichtung als schulmässiges Lesewerk einzubürgern, freudig begrüssen. Sie bietet einen in mehrfachem Sinne fruchtbaren und wertvollen Stoff, der völkische Eigenart, sprachliche Besonderheit und zugleich Anschluss und natürlichste Vergleichsmöglichkeit mit vertrautem deutschen Geistesgut bietet. Es lässt sich schwerlich etwas finden, das der Jugend willkommenere, anregendere Gelegenheit auch zu unterrichtlicher Sprechübung verschafft, und der Märchenschatz hat überdies an sich den Vorteil, dass er nicht dem Missbrauch ausgesetzt ist, der, auf anderem volkskundlichen Gebiete, bei dem französischen und englischen Volksliede im neusprachlichen Unterricht zu einem Gewohnheitsrecht geworden ist.

Das kurze Vorwort dieser Schulausgabe umschreibt den sehr gesunden, und von den besten Verteidigern der klassischen Philologie gerade gegenwärtig betonten[1]) Grundsatz, „nämlich schon in den untersten Klassen grössere Prosawerke berühmter Schriftsteller zu lesen . . . das Wichtigste, was er [der neusprachliche Unterricht] von ihr hätte lernen können."

So erfreulich demnach der Eindruck dieser Sammlung von vornherein wirkt, so ist doch einiges daran auszusetzen, was ihrer Verdienstlichkeit und Brauchbarkeit keinen Eintrag tun kann. Gerade in der methodischen Aufmachung berührt die unsere Schulausgaben so ziemlich allgemein schädigende Textbeschneidung in diesem Falle unangenehm. Man muss zugeben, dass hier die sonst übliche Kastrierarbeit auf ein Mindestmass beschränkt worden ist; es sind nur wenige Stellen von ihr heimgesucht worden, aber diese sind so bezeichnend, dass der Kundige unversehens über diese künstlichen Lücken stolpern muss.

Unser Märchenherausgeber scheint das Storchenmärchen der Kinderwelt durchaus retten zu wollen. Am Eingang der Geschichte von *La Belle au bois dormant* ist der Satz: *Enfin, pourtant, la reine devint grosse, et*

[1]) Vgl. u. a. vornehmlich M. H. Boehm, *Der Sinn des humanistischen Gymnasiums*, Berlin, Reimer, 1917.

accoucha d'une fille gestrichen, dann ist der vermeintlich bessernden Hand der Stift wohl ausgerutscht, hat auch noch einen ganz harmlosen Absatz *Ils allèrent à tous les eaux du monde* erwischt und beiseite gebracht. Das Märchen von *Riquet à la Houppe* beginnt Perrault mit den Worten: *Il était une fois une reine qui accoucha d'un fils si laid et si mal fait, qu'on . . .*, die deutsche Schulausgabe „bessert": . . . *qui avait un fils si laid et si mal fait.* Nachdrücklicher macht sich die Schere am kleinen Däumling zu schaffen und beseitigt die naiv getönte Erklärung des Kindersegens in der Familie der Holzfällerleute: *On s'étonnera que le bûcheron ait eu tant d'enfants en si peu de temps; mais c'est que sa femme alloit vite en besogne, et n'en faisoit pas moins de deux à la fois.* Als Dornröschen mit dem Prinzen getraut ist und beide schlafen gehen, erzählt Perrault: *et la dame d'honneur leur tira le rideau. Ils dormirent peu; la princesse n'en avoit pas grand besoin;* der Absatz ist aus der Schulausgabe verbannt, die Fortsetzung: *et le prince la quitta, dès le matin* notwendigerweise in *Le prince quitta la princesse, dès le lendemain matin* verändert worden, und ganz gewissenhaft im weiteren Verfolg des heimlichen Eheverhältnisses in dem Satze *il vécut avec la princesse plus de deux ans entiers, et en eut deux enfants* das *en* entfernt, der Prinz bekommt einfach die Kinder.

In *Riquet à la Houppe* aber hat der keusche Schleier, der die Menschwerdung verhüllen soll, einige unvermeidliche Löcher erhalten; die ausgestrichenen, hier eckig eingeklammerten Worte können dem Vorbild die natürlichen Umrisse nicht ganz nehmen. Man sehe selbst zu: Tout cela consola un peu la pauvre reine, qui étoit bien affligée d'avoir [mis au monde] un si vilain marmot. Il est vrai que cet enfant ne commença pas plus tôt à parler, qu'il dit mille jolies choses, et qu'il avoit dans toutes ses actions je ne sais quoi de si spirituel, qu'on en étoit charmé. J'oubliais de dire qu'il vint au monde avec une petite houppe de cheveux sur la tête, ce qui fit qu'on le nomma Riquet à la Houppe, car Riquet étoit le nom de la famille. Au bout de sept ou huit ans, la reine [accoucha] devint mère (Schulausg.) de deux filles. La première qui vint au monde étoit plus belle que le jour, la reine en fut si aise qu'on appréhenda que la trop grande joie qu'elle en avoit ne lui fît mal. La même fée qui avoit assisté à la naissance du petit Riquet à la Houppe étoit présente, et pour modérer la joie de la reine elle lui déclara que . . . la seconde fille [dont elle accoucha] se trouve extrêmement laide. Das Blaubartmärchen ist ganz fortgelassen; warum? Es hätte das kleine Buch nicht überlastet; für das auch von dem Herausgeber im Anschluss an Marelle angemerkte stark dramatische Element der französischen Märchen bietet gerade das von Blaubart in der Turmszene mit der nach den rettenden Brüdern ausschauenden Frau ein fast unerreichtes Musterstück.

Es ist gar kein Zweifel, dass die Beschneidung der Texte zum Schulgebrauch recht zahlreiche und ansehnliche Verteidiger im allgemeinen und auch in diesem Sonderfalle findet; gleichwohl bedeutet sie eine Sünde gegen Stil und Geist des Kunstwerks oder Dichters, in diesen Märchen auch einen Kampf gegen Windmühlen. Kein verständiger Erzieher wird heute noch der Jugend gegenüber die Kindergeburt mit der Storchenbotschaft verhüllen; den Kleinen bleibt das *venir au monde* oder *accoucher,* Mutterschaft und Wochenbett in dem märchenhaften Helldunkel zwischen Phantasie und Anschaulichkeit ein unauffälliges Etwas, den Grossen aber ist dabei nichts vorzumachen. Die Brüder Grimm haben diese Dinge mit ihrem natürlichen Namen genannt und so ihrem Werk das wahrhaftige Wesen

gewahrt, das ihren Ewigkeits- oder Weltwert sichert. Ja, diese, vielen ihrer Märchen zum Ausgangspunkt gegebenen, natürlichen Familienbilder, die Sehnsucht der Eltern, der Mütter nach Kindersegen, der ein Geschenk gütiger Mächte und wahrer Märchenschatz wird, macht eben „Kinder- und Hausmärchen“ aus diesen Erzählungen. Und auch die neueren, für die Allgemeinheit bestimmten Volksausgaben haben an dem Wortlaut der Originale keinen Anstoss genommen. Unsere deutschen Kinder lesen von Rapunzel und anderen „Kinder“-Märchen, ohne den geringsten Schaden an ihrer Kinderseele zu nehmen und ohne später in die Not zu kommen, ihre Kinderweisheit berichtigen zu müssen.

Mit der *Moralité*, diesem eigentümlichen, gereimten Anhängsel der Perraultschen Märchen, verhält es sich im Grunde ebenso, wenn man auch ihre Daseinsberechtigung oder ihren Stilwert allerhand Zweifeln unterwerfen darf. Für die Schulausgabe sind sie nur zum Teil zugelassen worden; der massgebliche Gesichtspunkt für die Auswahl war offensichtlich dieselbe anfechtbare erzieherische Wohlanständigkeit, die auch die anderen Verstümmelungen veranlasste. Es wäre besser gewesen, alle *Moralités* zu streichen, als nachdenklichen Schülern oder Schülerinnen die falsche Meinung zu erregen, diese, unter Umständen sogar in doppelter Fassung gebotene *Moralité* sei nur ein gelegentlicher Schmuck, während sie in Wahrheit für Perrault eine Hauptsache war: *chose principale dans toutes sortes de fables et pour laquelle elles doivent avoir été faites*. Schade. dass der Herausgeber, der in seiner Einleitung auch aus Perraults *Préface* einiges anführt, nicht noch etwas von dem vielen hierauf Bezüglichen mehr beachtet hat, z. B. die Sätze: „Il n'est pas croyable avec quelle avidité ces âmes innocentes, et dont rien n'a encore corrompu la droiture naturelle, reçoivent ces instructions cachées . . . oder: le désir de plaire ne m'a jamais assez tenté pour violer une loi que je me suis imposée. de ne rien écrire qui pût blesser ou la pudeur, ou la bienséance.“ Ohne dies alles sind es eben nicht ganze richtige Märchen oder, wenn man will, französische Märchen. Wie weit die Treffsicherheit Perraults in Kinderart für seine *Moralité* sich bewährt hat, kann dabei immerhin noch fraglich bleiben.

Das Hilfs- und Beiwerk der Ausgabe hält sich auf angemessener Höhe, das Wörterbuch trägt etwas gar zu geflissentlich dem Bedürfnis der Kleinsten im Leserkreise Rechnung. In der Einleitung, die nach einem Lebensabriss Perraults eine Uebersicht der Märchensammlungen und der Märchenforschung gibt, vermisst man unerwarteterweise Gallands französische Uebersetzung der arabischen Märchen, die *Mille et une nuits*, die eher oder doch ebensogut Erwähnung verdient hätten wie Straparolas *Piacevoli notti*. Andererseits möchte man die als so massgeblich und bedingungslos hingestellte Bedeutung Bédiers nicht ohne weiteres gerne gelten lassen. Bei *donnez-moi* statt *donnez-le-moi* (Anm. 18, 33 wie 17, 2) konnte auf den gleichen Gebrauch des klassischen und des heutigen volkstümlichen Französisch verwiesen werden; Anm. 33, 30 ist die „Regel, nach der das Gérondif sich auf das Subjekt des Hauptsatzes beziehen soll“, nicht nur im Widerspruch mit dem dort vermerkten Beispiel, sondern überhaupt nicht „Regel“.

Die hier gemachten Einwendungen sollen und werden dem Bändchen den Weg zum Erfolge nicht erschweren, der ihm vielmehr in vollem Masse zu wünschen ist.

René Victor Meunier, La Mer et les Marins. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Max Fuhrmann. Mit Abbildungen, Anmerkungen

und Wörterbuch. (Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller.) Wien, Leipzig, 1914. 75+9+45 S. Gebd. 1,25 Mk.

Französische Marine-Novellen (Contes maritimes), Erzählungen neuerer französischer Schriftsteller (René Victor Meunier — Henri Chevalier — Paul Bonnetain — Pierre Lemonnier — Paul Sébillot). Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. O. Glöde. Mit 2 Karten und 4 Abbildungen. Bielefeld, Leipzig, Velhagen & Klasing 1917. (Prosateurs français Bd. 205) 163+70 S. Geb. 1,60 Mk.

Die Verwertung französischer Marineliteratur für die deutsche Schule erfolgte unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten, in Rücksicht auf die Seekriegsgeschichte im Sinne des Realienunterrichts oder zum Zwecke literarisch bildenden und unterhaltenden Lesewerks in Gestalt von Erzählungen. Mittelbar ging eine amtliche Anregung in solcher Richtung von der preussischen Unterrichtsverwaltung aus, als von dieser im Jahre 1895 das Werk des Amerikaners Mahan, *The Influence of Sea Power on History* in deutscher Uebersetzung den Schulbibliotheken der höheren Lehranstalten empfohlen wurde. Daran knüpfte auch die in der Schulbibliothek des Weidmannschen Verlages 1903 erschienene, von Hengesbach unter dem Titel *Pour l'empire des Mers* besorgte Schulausgabe von Jurien de la Gravières *Guerres maritimes sous la République et l'Empire* an.

In demselben Fahrwasser, aber mit leichterer Ware, bewegt sich Fuhrmanns Auszug aus Meuniers feuilletonistischen Seebildern. Das ist ein glücklicher Griff aus dem allmählich recht umfangreich gewordenen französischen Schrifttum dieser Art. Meuniers leichter und lustiger Konversationsstil, eine gewisse Eigentümlichkeit im bildlichen Ausdruck und im Wortschatz wirken unterhaltend und lebhaft anregend auf Jung und Alt. Die „schöne" Literatur hat in Frankreich noch nicht gar so lange das von der aufgehenden Romantik zuerst für die Dichtkunst entdeckte Meer erobert. Der Sinn für die Schönheiten der See ist dem französischen Schrifttum sehr langsam aufgegangen, heute aber in einem reichen Schatz von Gedichten und Romanen voll entwickelt. Erzählungs- und Schilderungskunst haben von Bernardin de St.-Pierre über V. Hugo bis P. Loti und darüber hinaus zu den Corbières, Botrel u. a. m. eine vielseitige Entwicklung erlebt und ein Gebiet befruchtet, auf dem Wortschöpfung und dichterische Naturanschauung den Sprach- wie den Kunstsinn gleich lebhaft beschäftigen.

Am vielseitigsten und anziehendsten zeigt sich die Glödesche Sammlung der *Contes maritimes*. Die Einleitung bietet einen erschöpfenden Führer durch das elementare Schiffswesen, etwas von der Geschichte der Seekriege und kurze Lebensbilder der Schriftsteller, aus deren Feder die einzelnen Stücke der Sammlung stammen. Diese selbst bringen viel Abwechslung untereinander und fesselnden Inhalt. Die Anmerkungen halten sich ausschliesslich sachlich, nicht grammatisch erläuternd.

Die ersten Kapitel sind aus Meuniers *La Mer et les Marins* entnommen und können, obwohl sie gegenüber der Fuhrmannschen Ausgabe nur weniges berücksichtigen, doch bei einem Vergleich mit ihnen und dem Original erfolgreich bestehen, weil sie keine Abstriche zeigen. Warum nur hat F. beispielsweise aus der Skizze *Au large* das humorvolle Bild der Seekrankheit mit schlecht angebrachtem Zartgefühl entfernt? Damit fällt ein für Meuniers Eigenart sehr bezeichnendes und sach- wie naturgemäss berechtigtes Stück aus dem wohlbemessenen Rah-

men. Wie Gl. seinem kleinen Novellenkranz Meuniers Plaudereien vorausschickt, so gibt er ihm auch einen eigengetönten Anhang mit zwei Seemärchen nach Sébillot, der übrigens nicht mehr zu den Lebenden zählt.

Man möchte unter dem Eindruck des grossen Krieges mit besonderem Nachdruck diese Lesebücher vom Meer, vom Schiffs- und Seemannsleben der Schule empfehlen. Es weht ein frischer Zug aus dem grossen Weltall durch sie, und da zumal, wo fahrbares Wasser an weiter Meereskante oder im Binnenstrom oder -see bemannte Kiele trägt, wird man mit solchem Lehrstoff willkommen sein.

Wenn schliesslich noch einmal auf Hengesbachs im Eingang dieser kurzen Anzeige erwähnten Extrait aus den *Guerres maritimes* von Jurien de la Gravière eingegangen wird, soll es mit einem besonderen Hinweis auf den in dieser *Zeitschrift* stets betonten Grundsatz geschehen, die Originale mit grösster Schonung zu behandeln und von vornherein bei einer Auswahl darauf Bedacht zu nehmen, ob oder wie das geschehen kann. Wie H. selbst in seiner Einleitung hervorhebt, sind Vorlage und Text in der Hauptsache zu einem Lebensbild Nelsons geworden, aus dem für den Schulgebrauch aber alle das Ansehen des Helden verdunkelnden Stellen getilgt wurden. So ist ein doppelt schädliches Stückwerk entstanden. Nelson ist England. Unser deutsches Volkstum aber und seine grossen Tatmenschen pflegt das Ausland im besten Falle redlich mit ihren Vorzügen und Schwächen zu sehen und zu zeigen; wir gestehen, säubern wir das Bild fremder Grössen von allen menschlichen Fehlern, eben dem Fremden eine unverdiente Ueberlegenheit zu. Die Jugend aber darf im Namen der Gerechtigkeit wie der Wahrhaftigkeit den Anspruch erheben, vollständig und nicht einseitig unterrichtet zu werden, um so mehr in Fällen, wo es auch ein völkisches Selbstgefühl und ein Urteil gilt, das in späteren Jahren erprobt werden muss und Bestand haben soll.

Greifswald. G. Thurau.

Glauser, Charles und **Curtius, Anna,** Die französische Sprache der Gegenwart (Laute, Wörter, Sätze, Mittel des sprachlichen Ausdrucks). Teil I: Laut- und Wortlehre. Heidelberg, C. Winter, 1914. XVIII u. 333 S. Gebd. 4,— Mk.

Ein Buch, dessen Titel grössere Erwartungen weckt, als es zu halten vermag! Vor allem wäre es weit gefehlt, wenn man darin besonderen Aufschluss gerade über die Sprache der Gegenwart zu finden hoffte. Wenn auch die Verfasser von vornherein ihr Werk nicht „als das Resultat selbständiger Sprachforschung“ angesehen wissen wollen, ich hätte doch mehr erwartet als eine teils oberflächliche, teils weitschweifige Wiederholung des für Schüler und Studenten wichtigsten grammatischen Wissensstoffes. Dass der Inhalt — von manchen interessanten Einzelheiten abgesehen — so wenig befriedigt, liegt nicht nur an der Art der Ausführung, sondern auch an der Problemstellung, an der widerspruchsvollen Bestimmung des Buches. In erster Linie ist es für „Lehrer und Studierende der französischen Sprache“ bestimmt, andererseits aber „auch für solche Leser gedacht, die ohne phonetische und linguistische Kenntnisse an dasselbe herantreten“. So erklärt es sich, dass in dem Werke elementarste Kenntnisse (Tabellen der Formenlehre, der Zahlen von 1 bis 100 u. a.) und recht ins Spezielle gehendes Wissen von Einzeldingen (Lautbildung, Suffixe, Präfixe u. a.) zusammengepackt werden, während man in verschiedenen Paragraphen auch wieder die Erwähnung oft nicht unwichtiger Tatsachen vermisst. Was den Verfassern fehlt, ist der Sinn fürs Praktische, für das in der Schule und

deshalb für den Lehrer besonders Wichtige. Auf die zahlreichen Versehen und offenbaren Fehler näher einzugehen, muss ich mir versagen. Das von dem Verlag geschmackvoll ausgestattete Werk leidet unter einer starken Ungleichheit und dem Mangel an folgerichtiger Durchführung. Nicht nur, dass schon seiner Anlage nach seine praktische Brauchbarkeit gering ist, es ist überdies auch mit grosser Vorsicht zu benutzen.

Darmstadt. Albert Streuber.

O. Boerner, Lehrbuch der französischen Sprache für Lyzeen und Höhere Mädchenschulen. Nach den preussischen Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen vom 18. August 1908 bearbeitet von Direktorin Margarete Mittell. Neubearbeitung. *Elementarbuch 1.* Mit 6 Abbildungen im Text. Leipzig und Berlin (B. G. Teubner) 1915. VI +116 S. gr.-8⁰. 1,50 Mk. — Neubearbeitung. *Elementarbuch 2.* Klasse VI und V. Mit 10 Tafeln, 4 Abbildungen im Text, 1 Münztafel, 1 Karte von Frankreich und 1 Plan von Paris. ebenda 1915. VIII+214 S. gr.-8⁰. 2,25 Mk. — Neubearbeitung. *Oberstufe.* Klasse IV—I. Lese- und Uebungsbuch. Mit 11 Abbildungen im Text, 6 Tafeln, 1 Karte von Frankreich und dem Plan von Paris. ebenda 1916. VI+191 S. gr.-8⁰. 2,20 Mk. — Französische Grammatik für die Oberstufe der Lyzeen und Höheren Mädchenschulen sowie für Oberlyzeen und Studienanstalten. Nach den preussischen Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen vom 18. August 1908 von Margarete Mittell. Dritte Auflage bearbeitet unter Mitwirkung von Hanns Heiss. ebenda 1915. IV+173 S. gr.-8⁰. 2,— Mk.

Die Neubearbeitung von Boerners Lehrbuch der französischen Sprache verfolgt dieselben Zwecke und enthält denselben Stoff wie die frühere Ausgabe, die auch ferner weitergeführt werden wird und über deren Anlage in dieser *Zeitschrift* eingehend berichtet ist.[1]) Auf Wunsch bewährter Fachgenossen ist jetzt die Einteilung des ganzen Unterrichtswerkes eine andere geworden und innerhalb der einzelnen Teile der Stoff umgeordnet. Die „Neubearbeitung" besteht aus Elementarbuch I (für Klasse VII), Elementarbuch II (für Klasse VI und V), Lese- und Uebungsbuch für die Oberstufe und Grammatik (von Mittell-Heiss). Durch diese neue Einteilung soll auf der Oberstufe die zusammenhängende Lektüre noch mehr in den Mittelpunkt gestellt werden können.

Um den Gebrauch der Fremdsprache von vornherein möglichst zu betonen, sind die Lektionen auch schon im Elementarbuch durchaus in französischer Sprache gehalten, die Grammatik und die deutschen Uebungsstücke dagegen an den Schluss verwiesen. Ferner sind vielfach Anregungen zu kleinen Aufsatzübungen versucht, die alle mündlich oder schriftlich in verschiedenen Jahrgängen erprobt wurden und den Schülerinnen Freude machten. Wieweit die Lautschrift in der Schule herangezogen wird, überlässt die Verfasserin mit Recht den Lehrenden, ebenso wie die Durchnahme der Stücke, die als Beigabe gedacht sind und deren Vokabeln durch Kleindruck bezeichnet sind. Die Lieder von Dalcroze sind jetzt getilgt und durch andere ersetzt.

Die Neubearbeitung des Elementarbuches 2 erstrebt die zunehmende Beherrschung der lebendigen Sprache neben tüchtiger grammatischer Schulung. Der Anschauungsstoff ist gegenüber der früheren Ausgabe mehrfach beschränkt, die Grammatik- und Aufsatzübungen sind ver-

[1]) Vgl. *Zeitschrift* 13 (1914), 1, 81—84.

mehrt worden. Die Verfasserin gibt selber zu, dass es nicht die Aufgabe der Lehrenden sein kann, diese alle durchzunehmen. Volle Bewegungsfreiheit soll auch im Schulbetrieb des Französischen bewahrt bleiben. Die beigegebenen Bilder sind zumeist französische Originalschöpfungen.

Der abschliessende dritte Band des Werkes soll, je nachdem das zusammenhängende Lesen stärker oder schwächer betrieben wird, mehr oder weniger erschöpfend behandelt oder zu Wiederholungszwecken benutzt werden. Auch dieser Teil wird den Unterricht anschaulicher, anziehender und geistesbildender gestalten. Allgemein bedeutende Ereignisse und Persönlichkeiten Frankreichs, die meist auch Einfluss auf Deutschland gewannen, wurden daher herangezogen und die Gebiete der fremden Sitte, der Geschichte, der Literatur, der bildenden Künste berührt. Es kommen dabei hauptsächlich Schriftsteller des 19. Jahrhunderts zur Sprache, zum Teil schildern aber auch Schriftsteller früherer Jahrhunderte als Zeitgenossen eine Begebenheit, einen Charakter und geben so Anlass zu sachlichen und stilistischen Vergleichen mit den späteren Verfassern. Da das Buch für Mädchenschulen bestimmt ist, so enthält es mehrfach Bilder aus dem Frauenleben. Das Verständnis der Mädchen wird für die Fragen weiblicher Erziehung sowie für eine Mme de Sévigné, Marie-Antoinette und Marie Bashkirthoff leicht zu gewinnen sein. Angeordnet ist der Stoff den Abschnitten der Grammatik Boerner-Mittell-Heiss entsprechend. Gleichzeitig ist er möglichst chronologisch und sachlich gegliedert. Französische Uebungen begleiten den Anschauungsstoff, dessen vielseitige Ausnutzung zur Wiederholung der Grammatik und Sicherung des Wortschatzes den Lehrenden überlassen bleibt. Deutsche Uebungen folgen am Schluss. Ein alphabetisches Verzeichnis bringt den Gesamtwortschatz des vorliegenden Bandes, und eine vergleichende Zeittafel bahnt Uebersicht und straffes Zusammenfassen an.

Die vorliegende französische Grammatik gibt durch systematische Zusammenfassung nach Redeteilen dem grammatischen Lehrpensum die Abrundung. Das Buch enthält auch über die Höhere Mädchenschule hinaus für die Fortbildungsanstalten ausreichenden Stoff zu Wiederholungen und Ergänzungen. Für die gründliche Durcharbeitung nach der wissenschaftlichen, besonders der historischen Seite hin bürgt der Name von H. Heiss. Aus seiner Feder stammt auch der kurze Abriss über die französische Sprache (Anhang I S. 154—164), der den Anhang II der früheren Auflage ersetzt. Anhang II behandelt das Wichtigste aus dem Toleranzerlass des französischen Unterrichtsministers Leygues vom 26. Februar 1901 und Anhang III den Erlass vom 25. Juli 1910 über die veränderte Nomenclature grammaticale. Der rasche Ueberblick wird erleichtert durch den reichgegliederten Druck, der in den vorangestellten Beispielen und nachfolgenden Regeln die Stichwörter hervorhebt und Anmerkungen und Zusätze als solche charakterisiert. Die Beispiele sind den Schülerinnen teils aus den früheren Lehrbüchern vertraut, teils sind sie der Oberstufe der Neubearbeitung entnommen, aus denen sie einerseits entwickelt und durch die sie andererseits befestigt werden sollen.

Die Brauchbarkeit des vorzüglichen Boernerschen Unterrichtswerkes ist durch die Neubearbeitung noch erhöht. Vor allen Dingen ist es als eine brauchbare Stütze anzusehen für einen geistbildenden Unterricht, der auf dem Boden völliger Bewegungsfreiheit des seinen gesamten Stoff beherrschenden Lehrers und lebhafter, allmählich heranreifender Selbstbetätigung der Schülerinnen seinem Ziele zustrebt.

G. Dubislav, F. Boek und H. Gruber, Methodischer Lehrgang der englischen Sprache für Höhere Mädchenschulen, Lyzeen (Frauenschulen und Höhere Lehrerinnenseminare) und Studienanstalten. — Erster Teil: Elementarbuch. Vierte Klasse. Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. Zwölfte, unveränderte Auflage. Mit einer Karte von England und einem Plan von London. Berlin (Weidmann) 1916. 151 S. — Zweiter Teil: Uebungsbuch 1. Dritte und zweite Klasse. Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. Elfte, unveränderte Auflage. Mit einer Karte von England, einem Plan von London und einer Münztafel. Berlin (Weidmann) 1916. 160 S. — Dritter Teil: Uebungsbuch 2. Erste Klasse. Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. Siebente, unveränderte Auflage. Berlin (Weidmann) 1916. 190 S.

Seit der fünften Auflage hat der allgemein verbreitete und als vorzüglich anerkannte Lehrgang zahlreiche Aenderungen und Erweiterungen erfahren. Das alte Elementarbuch bot so viel englisches Sprachmaterial, dass das Buch in der vierten Klasse nicht zu erledigen war. Daher wurden viele Streichungen vorgenommen, doch so, dass diejenigen Stoffe beibehalten wurden, die besonders geeignet schienen, die Schülerinnen geistig und ästhetisch anzuregen. Auch das grammatische Pensum des alten Buches wurde gekürzt, es wurden 50 unregelmässig-schwache oder starke Verben dem Uebungsbuch 1, d. h. dem Pensum der dritten Klasse überwiesen. Das Uebungsbuch 1 beginnt also mit der Wiederholung und Ergänzung der Formenlehre, der 4 *Lessons* gewidmet wurden. Dann folgt das eigentliche Pensum der Klasse, die Einübung der Syntax, für die 30 *Lessons* bestimmt sind. Die Syntax ist jetzt vom Uebungsbuch abgetrennt und als besonderes Buch erschienen, daneben mit zahlreicheren Beispielen ausgestattet. Im Uebungsbuch 1 wurde durch die Entfernung der Schulgrammatik so viel Platz gewonnen, dass eine Gedichtsammlung angehängt werden konnte, wie man sie vielfach mit Recht begehrt hatte. Für die erste Klasse musste, da die neuen Lehrpläne möglichst für jede Klasse ein besonderes Lehrbuch wünschen, ein neues Uebungsbuch geschaffen werden. Dies Uebungsbuch dient also der systematischen Wiederholung der Grammatik. Auch hier blieb Platz für eine Gedichtsammlung. Die Herausgeber betonen mit Recht, dass ein englisches Unterrichtswerk des Schlusssteins entbehren würde, wenn es Gedichte von so grosser Schönheit und Tiefe wie *Bannockburn* oder *the Song of the Shirt* nicht enthielte.

Was die methodischen Grundsätze betrifft, so wird überall von der Anschauung ausgegangen, aus ihr werden die Formen der Formenlehre sowohl wie die Regeln der Syntax abgeleitet. Den Reproduktionen und Umwandlungen dienen die einsprachigen Uebungen, die jedem Abschnitt beigegeben sind. Diese Umwandlungen mit ausschliesslich bekannter Sprachmaterie sind eine ausgezeichnete Vorübung auf die freie schriftliche Arbeit, den Aufsatz. Dem obersten Grundsatz der immanenten Repetition haben die Herausgeber auch ein Prinzip dienstbar gemacht, das in deutschen Schulen bisher wohl wenig Anwendung gefunden hat, das der Gouinschen und Carréschen Reihen. Alle englischen Sätze und Stücke sind von einem methodisch geschulten Engländer durchgearbeitet worden.

Die 6.—10. Auflage sind unveränderte Abdrucke der fünften. In der elften Auflage ist *The National Anthem* (bisher Nr. 17 des Anhanges) fortgefallen.

Die sechste Auflage des Uebungsbuches 1 ist um zehn Gedichte vermehrt, von der neunten an sind in den deutschen Texten einige stilistische Verbesserungen angebracht, und das Gedicht *Rule Britannia* im Anhang ist durch das Gedicht *Bannockburn* ersetzt.

Das Uebungsbuch 2 ist von der dritten Auflage an um acht Gedichte vermehrt, von der sechsten an ist das Gedicht im Anhang Nr. 6 *Ye Mariners of England* durch *The Palmer* ersetzt worden.

Der 'Methodische Lehrgang der englischen Sprache für höhere Mädchenschulen' hat sich in der vorliegenden Gestalt zahlreiche Freunde in ganz Deutschland erworben. Auch dieser Lehrgang wird in der gleichen Weise, wie es bereits mit dem französischen geschehen ist — jetzt bezeichnet als Ausgabe E —, eine Neubearbeitung erfahren, um den Forderungen nach grösserer wissenschaftlicher Vertiefung des Unterrichts noch mehr als bisher zu entsprechen. Diese neue Ausgabe, in der auch die Ergebnisse des Krieges Berücksichtigung finden werden, soll gleich nach dem Kriege erscheinen.

Doberan i. Meckl. O. Glöde.

G. Bonnard, La Controverse de Martin Marprelate 1588—1590. Episode de l'histoire littéraire du puritanisme sous Elizabeth. Lausanne 1917.

Der Verfasser dieser sehr gründlichen und sehr gelehrten Abhandlung, die doch wohl als Doktordissertation zu betrachten ist, zeigt uns auf die glücklichste Weise, wie einem von Grund aus spröden Stoff eine ansprechende und anregende Form gegeben werden kann, und wie Forscherfleiss und schriftstellerisches Geschick einander nicht auszuschliessen brauchen. Wenn ich an der Darstellung etwas auszusetzen gefunden habe, so ist es höchstens dieses, dass der Verfasser an einigen Stellen vielleicht ein wenig mehr als notwendig in die Breite geht, zu wortreich wird, eben gerade, glaube ich, in dem Bestreben, die trockene von wenig Geist genährte Materie zu beleben. Von der wissenschaftlichen Seite betrachtet, muss sein Buch als eine hervorragende Leistung gekennzeichnet werden. Bonnard geht mit einer Gründlichkeit zu Werke, die einem Philologenherzen die reinste Freude machen muss. Er müht sich ab, den nebensächlichsten Vorgang zeitlich genau zu bestimmen, alle Zusammenhänge zu ergründen und aufzuklären. Das Ergebnis dieses von echter Gelehrtennatur zeugenden Fleisses ist eine allen Schwierigkeiten des Gegenstandes gewachsene Sachkenntnis, die ihrerseits bewirkt hat, dass die sehr verwickelten Verhältnisse des Marprelate-Handels sich hier zum ersten Male klar und übersichtlich herausstellen und die wahre Bedeutung dieser Episode sowohl von der literarischen als auch von der historischen Seite deutlich vor Augen tritt.

Schon lange beschäftigt die Marprelate-Kontroverse die Literatur- sowohl als die Geschichtsforscher. Die dazu gehörenden Flugschriften sind neu gedruckt worden; in zahlreichen Einzeluntersuchungen haben verschiedene, von mannigfachen Gesichtspunkten ausgehende Autoren alle wesentlichen Punkte festgestellt, so dass Bonnard selber nichts mehr zu entdecken übrig blieb. Er hat seine Aufgabe darin gesehen, das gesamte vorhandene Material zu vereinigen und zu sichten, um gestützt auf die Ermittlungen seiner Vorgänger die Ereignisse darzustellen, ihren Zusammenhang aufzuzeigen, ihren Sinn zu deuten. In manchen Punkten ist er dabei zu andern, oder doch zu bestimmteren Schlüssen gelangt. Seine Erzählung und Deutung des Hergangs erweckt durchaus den Eindruck einer lückenlosen Geschlossenheit.

Nach allerlei Wechselfällen war das englische Reformationswerk unter Königin Elisabeth endlich unter sichern staatlichen Schutz gekommen; die römische Gefahr war glücklich beseitigt. Die vielen Männer, die sich den Protestantenverfolgungen von seiten der „blutigen" Marie durch die

Flucht nach der Schweiz und nach Deutschland entzogen hatten, kehrten wieder in ihre Heimat zurück. Doch die kirchlichen Zustände, die sie hier vorfanden, waren weit entfernt von dem, was sie als die wahre Reformation betrachteten, und es dauerte nicht lange, so kam es zu Auseinandersetzungen zwischen ihnen und den hochkirchlichen Würdenträgern. Man schrieb Traktate. Dann machte die Staatskirche ihre Macht geltend; sie vertrieb die widerspenstigen Prediger, die den vorgeschriebenen Ornat anzutun sich weigerten, von ihren Kanzeln und stellte ihre Schriften unter Verbot. Wer ihnen Vorschub leistete durch den Druck von Schriften, deren Verbreitung oder sonstwie, setzte sich der Gefahr hoher Bussen, dem Entzug des Handwerkzeugs, der Einkerkerung aus. Die berüchtigte „Sternkammer", jene englische Inquisition, hatte eine neue aussichtsreiche Aufgabe erhalten.

Der von den Presbyterianern und andern nicht hochkirchlich gesinnten Theologen bevorzugte Buchdrucker war Robert Waldegrave gewesen. Als 1583 John Whitgift Erzbischof von Canterbury und Primat des Landes wurde und gegen die Puritaner scharf zu machen begann, geriet Waldegrave bald in Bedrängnis: er wurde ein Mal übers andere eingesperrt. Er aber liess sich nicht abschrecken und betrieb seine Buchdruckerei im geheimen. Namentlich einem jungen Walliser Geistlichen, Penry, lieh er immer wieder seinen Beistand. Doch um die Sache des Puritanismus war es übel bestellt, weil die wenigen, die es noch wagten, ihn zu verteidigen, dies auf eine unbeholfene Art taten. Nun lebte in der Nähe von Northampton, das der Herd des Calvinismus war, ein Landedelmann, Job Throckmorton, ein überzeugter Anhänger der puritanischen Lehre, dabei aber ein lebenslustiger, witziger und geistreicher Mann. Ihm klagte Penry die Not, in der sich die gute Sache befand, und Throckmorton wusste Rat. Der Hierarchie konnte nur der beikommen, dem es gelang, die Lacher auf seine Seite zu ziehen. Denn es war die hohe Zeit der altenglischen Lachlust und Fröhlichkeit: *merry old England.* Man heischte Unterhaltung, Scherz und Kurzweil. Mit gelehrten und frommen Traktaten war bei diesem munteren Völklein nichts auszurichten. Throckmorton machte sich anheischig, den Streit aus den Kreisen der Theologen hinauszutragen auf die offene Gasse. Bald hatte er mit dem unermüdlichen Penry einen Plan ausgeheckt, wie das anzustellen wäre. Sie wollten die öffentliche Meinung durch eine Reihe von Flugschriften bearbeiten. Zuerst sollte den Bischöfen ein Hieb versetzt werden, indem man sie schmähte und mit Spott überschüttete: dann würde man, einen andern Ton anschlagend, dem so gewonnenen Publikum die Streitgründe auseinander setzen; Stoff zur weiteren Fortsetzung würden die mit Sicherheit zu erwartenden Erwiderungen der Angegriffenen bieten. Ein vortrefflicher Plan; nur sehr schwer auszuführen und äusserst gewagt. Wer sich erwischen liess, konnte darauf zählen, am Galgen zu enden. Es hiess also sorgfältig zu Werke gehen.

Man verteilte die Rollen. Throckmorton übernahm es, die Schriften abzufassen. Er war bisher noch nicht als Schriftsteller hervorgetreten; er konnte sich also nicht etwa durch seine Schreibweise verraten. Er lebte auf seinem Gut, nicht allzu nah der Hauptstadt, und hatte es in der Hand, Kundschafter fern zu halten. Er gehörte einer hochangesehenen Familie an, die sich um das Land und die Krone verdient gemacht hatte; auf einen Throckmorton würde der Verdacht, an einem so umstürzlerisch verwegenen Unternehmen beteiligt zu sein, nicht leicht fallen. Penry aber, der Theologe, übernahm es, das Material zu liefern. Was den Drucker betraf, so konnte nur Waldegrave in Frage kommen. Man bedurfte ferner

eines Buchbinders: auch der fand sich, und so war die Verschwörung angezettelt. Penry spielte dabei den Botengänger, während Throckmorton dem Drucker sowohl als dem Binder unbekannt blieb, zum mindesten auf längere Zeit.

Man schritt unverzüglich zur Ausführung. Penry suchte, und fand, ein sicheres Versteck für die Druckerpresse Waldegraves, dem man eben wieder auf die Spur gekommen war. Eine reiche Puritanerin stellte ihr Landhaus zur Verfügung. Um das neue Unternehmen nicht von vornherein blosszustellen, verschaffte sich Waldegrave einen tüchtigen Satz frischer Typen, deren Kosten Throckmorton trug. Im September 1588 erschien die erste Schrift Throckmortons in der Form einer Epistel an die Bischöfe und unter dem überaus glücklichen Pseudonym Martin Marprelate. Der Name ist ein Programm und ein Kriegsruf: ein Mann aus dem gemeinen Volk, Martin, der die Prälaten verderben (*mar* = verderben) will. In wenigen Wochen war die ganze Auflage von mehreren hundert Abzügen abgesetzt, zum grössten Teil in London, und da die Schrift in volkstümlichen Ton gehalten war, witzig, keck, schonungslos und rücksichtslos, wie der Engländer es von jeher geliebt hat und auch heute noch liebt, schlug sie mächtig ein und erregte ein gewaltiges Aufsehen. Martin Marprelate war mit dem ersten Schlag zu einer Berühmtheit geworden.

Ich brauche hier nicht nachzuerzählen, wie sich der Handel im einzelnen weiter entwickelte: Die Umzüge der Presse von einem Versteck zum andern; wie Waldegrave ausser Landes ging und Ersatz gefunden wurde: wie der neue Drucker und seine Gehilfen ertappt, gefoltert und eingekerkert wurden; wie Penry schliesslich in Throckmortons eigenem Haus selber den Satz besorgte, und als das Werk vollbracht war, glücklich nach Schottland entwischte (er war später unvorsichtig genug, wieder nach London zu gehen, und ist dann richtig auch am Galgen gestorben); ich berichte nicht, wie die Staatskirche sich zur Wehr setzte, zuerst in gelehrten und umfangreichen Bänden, dann aber durch die bezahlte Mitarbeit beliebter Schriftsteller, namentlich des berühmten John Lyly, die Martin mit den Waffen des Witzes und der heftigen Satire in Flugblättern und in derben Possen auf der Volksbühne bekämpften.

Der ganze Rummel, die ganze Art und Weise des Kampfes, wie er von beiden Seiten und von dritten, die sich einmischten, geführt wurde, ist etwas so typisch Englisches, dass ein Kenner Englands daran nur seine helle Freude haben kann. Gerade so, mit genau denselben Mitteln, haben sich noch in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts bei Parlamentswahlen die gegnerischen Parteien bekämpft. Lug und Betrug, bewusste Täuschung, schamlose Verlästerung des Gegners; unerhörte Grobheiten, *practical jokes*, d. h. tätliche Witze, und regelrechte Tätlichkeiten, gehören zu dem Rüstzeug englischer Kampfsitten. Man vergleiche mit der Geschichte des Martin Marprelate die Schilderungen von Parlamentswahlen in Charles Dickens' *Pickwickiern* und in Georges Merediths Roman *Beauchamp's Career*; es ist genau dasselbe Verfahren. Und es war dasselbe, als ich, vor bald 20 Jahren, nach England kam und mit ansah, wie man mit den „Proboeren“ umsprang und wie der Name Krügers von den Knaben aller Stände als ärgstes Schimpfwort gebraucht wurde: kurz, wie dem zeitweiligen Gegner einfach keine Schonung gewährt, nichts Gutes an ihm gelassen wurde.

Aber auch der Ausgang des Marprelate-Handels — der sich durch beinahe zwei Jahre hinzog — war charakteristisch englisch. Nachdem, wie bereits gesagt wurde, der eine Drucker und seine beiden Gehilfen dingfest

gemacht waren und ihrer Strafe anheimfielen, ereilte auch die meisten andern Helfershelfer der Arm der Gerechtigkeit. Der Buchbinder wurde zum Verräter, und alle die, die der Reihe nach der geheimen Presse Unterschlupf gewährt hatten, wurden mit schweren Bussen und Gefängnis heimgesucht. Nur Throckmorton blieb unbehelligt, sei es, weil die Verdachtsgründe gegen ihn nicht ausreichten, sei es, weil man sich nicht an ihn heran getraute. Sobald die Gefahr abgewendet war, wurde dem Streit ein Ende gemacht. So wie der Engländer sich mit ganzer Seele seinen Händeln hingibt, solang er einen Gegner vor sich hat, so ist er auch rasch und gern bereit, das Kriegsbeil zu begraben, wenn der Widerpart zur Strecke gebracht oder der Streitgrund hinfällig geworden ist. So pflegte es bei den Wahlkämpten zu geschehen: man war wieder gut Freund, wenn einmal die Würfel gefallen waren, und vergass die Schimpfwörter, die Verunglimpfungen, den Schabernack, und trat einander wieder als Gentleman gegenüber.

Doch um noch einmal auf Martin Marprelate zurückzukommen, so verdient besondere Hervorhebung eine Tatsache, die Herr Bonnard wohl als erster ins rechte Licht gerückt hat: nämlich, dass dieser rauhe Streiter als einer der Begründer der englischen Demokratie zu gelten hat. Indem Marprelate sich an das breite Volk wandte, das Volk zum Richter aufrief in dem Streit zwischen den Bischöfen und den puritanischen Geistlichen, weckte er in diesem Volk das Bewusstsein seiner Macht und Bedeutung. Die Grösse und Unmittelbarkeit seines Erfolges geht daraus hervor, dass die Bischöfe selber in ihrer Abwehr sich gezwungen sahen, zu demselben Mittel, nämlich zur Bearbeitung der öffentlichen Meinung durch das dem Volk genehme Verfahren, zu greifen. Infolge seiner Mitwirkung bei der Bekämpfung Marprelates — auch dies ist ein Zeichen — lernte ein Lyly, der bisher nur für die geistreichelnden höfischen Kreise geschrieben hatte, den Wert einer volkstümlichen Schreibweise kennen. Als die Kontroverse bereits abgeschlossen war, erschien noch, gleichsam als Epilog, eine Flugschrift aus der Feder eines Anonymus, der vorgibt, eben aus der Fremde heimgekehrt zu sein, nachdem er sich vorher einmal mit Marprelate gemessen hatte. Was ihn veranlasst, den Streit aufzuwärmen, ist seine Beobachtung, dass durch diesen Handel der demokratische Geist grosse Fortschritte gemacht hat und allerlei revolutionäre Ideen im Volke lebendig geworden sind. Unmittelbar scheint, wie Bonnard ausführt, der grosse Federkrieg der puritanischen Sache nicht gross genützt zu haben. Am Ende triumphierten eben doch die Verfechter der Staatskirche. Martin Marprelate selber war merkwürdig bald vergessen, und nach ihm wagte es keiner mehr, der Obrigkeit zu trotzen. Die Geister aber, die er gerufen, gingen im Volke weiter um, und wenn die Puritaner sich immer mehr zu trübsinnig trübseligen Hassern des Witzes und der geistigen Ungebundenheit auswuchsen, Verächter der behördlichen Mächte, eingefleischte Trotzer sind sie geblieben, und insofern ist auch Throckmorton-Martin Marprelate unter ihnen lebendig und wirksam geblieben. Es ist das Verdienst G. Bonnards, die Tragweite dieser Episode erkannt und durch eine sinnvolle Behandlung sie uns lebendig vor Augen gestellt zu haben, so dass ihre Kenntnis uns nicht nur eine literarhistorische Bereicherung bedeutet, sondern namentlich auch geeignet ist, unser Verständnis für engliche Art zu vertiefen. Man braucht nicht Fachmann zu sein, um den Martin Marprelate unseres welschen Anglisten mit Genuss und Gewinn zu lesen.

Basel. Ernst Dick.



Brandl und **Zippel,** Mittelenglische Sprach- und Literaturproben. Ersatz für Mätzners Altenglische Sprachproben. Mit etymologischem Wörterbuch zugleich für Chaucer. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1917. VIII+423 S. 6,75 Mk.

Man freut sich jetzt im Kriege doppelt, wenn man für billiges Geld etwas wirklich Gutes erhält. Wer diese Freude geniessen will, der gehe hin und kaufe sich die *Mittelenglischen Sprach- und Literaturproben* von Brandl und Zippel. Für den erstaunlich billigen Preis von 6,75 Mark bekommt er einen stattlichen Band von 423 Seiten in Gross-Lexikon-Oktav, der eine Fülle von umfangreichen Proben aus den verschiedensten Stoffgebieten der mittelenglischen Literatur enthält und dazu noch ein mittelenglisch-neuenglisch-deutsches etymologisches Wörterbuch, nicht nur zu den hier abgdruckten Texten, sondern auch zu den Werken Chaucers. Man staunt immer wieder, wie es möglich war, mitten im Kriege ein solches Buch für einen so niedrigen Preis herzustellen. Selbst wenn man annimmt, dass es zum grossen Teile wahrscheinlich schon in Friedenszeiten fertig gestellt war, kommt man doch zu dem Schluss, dass der Verleger aus idealer Gesinnung den Preis des Buches nur deshalb so niedrig bemessen hat, damit er, wie Brandl im Vorwort sagt, „innerhalb der Grenzen studentischer Mittel“ bleiben möge.

Aber nicht bloss der billige Preis macht das Buch so schätzenswert, sondern vor allem der gediegene Inhalt. Die Auswahl, für die Brandl in erster Reihe verantwortlich war, ist mit grösster Sorgfalt und Sachkenntnis getroffen, so dass mit Ausnahme der Werke Chaucers die gesamte mittelenglische poetische und prosaische Literatur durch passende Abschnitte vertreten ist, und die ausgewählten Abschnitte sind wiederum so umfangreich, dass sie von der Eigenart der Verfasser ein ausreichendes Bild gewähren und zugleich genügenden Stoff für Reimuntersuchungen zur Feststellung des Dialektes bieten. Um die sprachlichen Untersuchungen zu fördern, sind oft mehrere Handschriften desselben Textes, soweit solche vorhanden sind, parallel gedruckt, z. B. die beiden Handschriften von Laȝamons *Brut*, die drei Handschriften von *King Horn*, zwei Handschriften des *Cursor Mundi*, die drei Fassungen von *Piers Plowman* usw. Zur Förderung des Verständnisses der mitgeteilten Texte und zur Veranschaulichung der Arbeitsweise der mittelenglischen Dichter und Prosaschriftsteller dient der Abdruck der entsprechenden französischen oder lateinischen Quellenschriften unter dem englischen Text. Auch soll die Wandlung des Stiles und der Darstellungsweise dadurch veranschaulicht werden, dass derselbe Stoff (Geburt Jesu, Arthurs Tod) in einer Reihe verschiedenartiger Dichtungen wiederkehrt.

Die Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit des Inhalts, die alle anderen mittelenglischen Lesebücher weit hinter sich zurücklässt, wird am besten durch ein kurzes Verzeichnis der Texte klar werden. Es sind folgende mittelenglische Denkmäler in dem Buche vertreten: I. *Chronicles* (S. 1—27). 1. Laȝamon's *Brut* (beide Handschriften mit Auszügen aus Wace und Gottfried von Monmouth). 2. Robert of Gloucester's *Chronicle*. 3. Robert Mannyng's *Story of England* (mit Auszügen aus Pierre de Langtoft). — II. *Romances* (S. 27—66). 1. *King Horn* (Paralleldruck der drei Handschriften mit den entsprechenden Stellen aus *Horn Childe* und dem französischen *Roman de Horn* und einigen Hornballaden). 2. *Havelok* (mit Auszügen aus Gaimar, *Lestorie des Engles* und dem *Lai d'Haveloc le Danois*) 3. *Sir Tristrem* (mit Auszügen aus dem französischen *Tristan* des Thomas). 4. *Sir Gawayn and the Green Knight.* — III. *Romaunts*

(S. 66—83). 1. *King Alisaunder* (mit Auszügen aus Thomas de Kent, *Roman de toute chevalerie.* 2. Barber's *Bruce* 3. Der alliterierende *Mort Arthur* (mit der darauf bezüglichen Stelle aus Wyntouns *Original Chronicle of Scotland*). 4. Der strophische *Mort Arthur.* — IV. *Sacred Poetry* (S. 83—112). 1. Das *Orrmulum* (mit Auszügen aus der *Vulgata*). 2. *Genesis and Exodus* (mit Auszügen aus Petrus Comestor). 3. *Die südenglische Legendensammlung* (mit Auszügen aus dem *Evangelium de Nativitate Mariae*, dem *Evangelium Pseudo-Matthaei* und Wace's *Vie de la Vierge Marie*). 4. *Cursor Mundi* (Paralleldruck der Handschriften C und L). 5. *Metrical Homilies* (mit Auszügen aus den *Acta Sanctorum*). 5. William of Shoreham, *The Five Joys of the Virgin Mary.* — V. *Fabliaux* (S. 112—123). 1. *The Vox and the Wolf* (mit Auszügen aus dem *Roman du Renart*). 2. *Dame Siriz* (mit Auszügen aus Petrus Alphonsi, *Disciplina Clericalis*). — VI. *Love Poetry* (S. 124—128). 1. *Owl and Nigthingale.* 2. *Blow, Northerne Wynd.* 3. *Love Song: 'As I stood'.* — VII. *Political Poetry* (S. 129—140). 1. *Song on the Battle of Lewes, 1264.* 2. *Song on the Execution of Sir Simon Fraser, 1306.* 3. *Prophecies on the Battle of Bannockburn, 1314.* 4. *Song of the Husbandman.* 5. Laurence Minot, *The Battle of Crécy, 1346.* 6. *Ballad on the Scottish Wars.* — VIII. *Elegiac* (S. 140—145). 1. *Pearl.* 2. *The Minstrel's Farewell.* — IX. *Didactic Poetry* (S. 145—180). 1. *The Proverbs of Alfred* (Paralleldruck der drei Handschriften). 2. Robert Mannyng of Brunne, *Handlyng Synne* (mit Auszügen aus William of Wadington, *Le Manual des Pechiez*). 3. Richard Rolle of Hampole, *The Pricke of Conscience* (mit dem *Officium de sancto Ricardo heremita*). 4. William Langland, *Piers Plowman* (Paralleldruck der drei Fassungen). 5. John Gower, *Confessio Amantis* (mit *Pyramus et Thisbe* nach Ovid). — X. *Longer Political Poems* (S. 180—202). 1. Adam Davy, *Five Dreams about Edward II.* 2. *On the Times.* 3. *Poem on the Evil Times of Edward II.* — XI. *Drama* (S 203—222). 1. *Interludium de Clerico et Puella.* 2. *York Mysteries: The Journey to Bethlehem. The Angels and the Shepherd.* 3. *Towneley Plays: Secunda Pastorum.* — XII. *Prose* (S. 223—255). 1. *Ancren Riwle.* 2. *Sawles Warde.* 3. *Proclamation of Henry III* (englisch und französisch). 4. Dan Michel, *Ayenbite of Inwyt* (mit Auszügen aus Hugo de St. Victore). 5. *Translations of the Gospel* (Die Geburt Jesu nach Matthaeus und Lukas in drei verschiedenen Uebersetzungen, der von Paues herausgegebenen, der Wycliffeschen und der Purveyschen mit dem lateinischen Text der Vulgata). 6. John Wycliffe, *Sermon on the Nativity.* 7. *Petition from the Folk of Mercerye, London 1386. Appendix:* Thomas Malory, *Morte d'Arthur* (mit Auszügen aus dem französischen Prosaroman *Mort Artur*).

Etwa $^2/_5$ des Buches, S. 256—420, nimmt das Wörterbuch ein, das, wie schon oben gesagt, nicht bloss den Wortschatz der *Mittelenglischen Sprach- und Literaturproben*, sondern auch die gesamten Werke Chaucers umfasst und neben dem mittelenglischen Worte die neuenglische und deutsche Bedeutung und das altenglische oder altfranzösische Grundwort verzeichnet, alles in knappster Form, aber, soweit ich es nachgeprüft habe, völlig ausreichend und zuverlässig. Mit Recht ist für das Wörterbuch als einheitliche Schreibung die der besseren Chaucerhandschriften zugrundegelegt worden.

Das einzige, was mir an dem Buche weniger gefällt, ist, dass die Herausgeber für die den Texten vorausgeschickten kurzen Einleitungen und die Anmerkungen aus Rücksicht auf „nichtdeutsche Studierende, die nach einem solchen Buche greifen könnten" das Englische als 'Geschäfts-

sprache' gewählt haben. Aber das ist nur eine Aeusserlichkeit, die wohl dadurch zu erklären ist, dass das Buch bei Kriegsbeginn bereits im Druck und eine Aenderung daher aus technischen Gründen nicht mehr möglich war. Heute hätten die Herausgeber wohl selbst hierfür die deutsche Sprache gewählt.

Das Buch wird wesentlich dazu beitragen, das Studium der mittelenglischen Literatur auf unseren Universitäten zu fördern, und die Fachgenossen werden gern und mit Dank gegen die Herausgeber davon Gebrauch machen. Wenn es aber auch in erster Reihe für Studierende bestimmt ist, so wird doch auch mancher Leser unserer *Zeitschrift*, der sich von seiner Studienzeit her noch etwas Interesse für die mittelenglische Literatur gewahrt hat, daraus Genuss und Belehrung schöpfen können. Darum glaube ich auch an dieser Stelle auf das inhaltsreiche und wertvolle Buch hinweisen zu müssen.

Königsberg. Max Kaluza.

Max Nussberger, Schiller als politischer Dichter. Shakespeare und das deutsche Drama. Zürich, Rascher & Cie, 1917. 56 S.

Für unsere Leser kommt nur der zweite Aufsatz in Frage. Er stellt in ansprechender Uebersicht die wichtigsten Beziehungen zwischen Shakespeare und dem deutschen Drama des 17. und 18. Jahrhunderts zusammen, ohne indes Neues zu diesem Thema beizubringen. Mehr Wert als auf die geschichtlichen Einzeltatsachen legt der Verfasser darauf, die zu den verschiedenen Zeiten recht verschiedene Auffassung der dichterischen Persönlichkeit Shakespeares klar zu legen. Aber auch in dieser Hinsicht hat er bereits in Gundolfs Buch *Shakespeare und der deutsche Geist* (vgl. *Zeitschrift* 12 (1913), 372 ff.), das übrigens schon in zweiter Auflage vorliegt, einen verlässlichen und geistvollen Führer gehabt. Auf das 19. Jahrhundert ist so gut wie gar nicht eingegangen.

In den Anmerkungen, die Literaturangaben bieten, wäre manches zu verbessern und zu ergänzen. Der Verfasser des Buches *Shakespeare in Deutschland* heisst nicht N. U., sondern K. A. Richter. — Vogt und Koch, *Geschichte der deutschen Literatur* war in der 3., nicht in der 2. Auflage anzuführen. — Ueber die Beziehungen von Jakob Ayrer zu den englischen Komödianten handelt noch Holleck-Weithmann, *Zur Quellenfrage von Shakespeares „Much Ado about Nothing“* (Heidelberg 1902). — Ueber Gottsched und Shakespeare ist trotz aller Wunderlichkeiten Eugen Reichel *Gottsched* II, S. 370 ff. und *Gottschedhalle* I, 4. Heft S. 102 ff. zu vergleichen. — *Hebbels Stellung zu Shakespeare* behandelt W. Alberts (Berlin 1908).

Breslau. H. Jantzen



Zeitschriftenschau.

Monatschrift für höhere Schulen. 14. Jahrgang (1915). S. 55 f.: Suchier und Birch-Hirschfeld, *Geschichte der französischen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart.* 2. Aufl Leipzig 1913. („Obwohl sich vornehmlich an weitere Kreise wendend, ist diese Literaturgeschichte doch ein Werk von echt wissenschaftlichem Gehalt, das auf einer so eindringenden Beherrschung der Quellen und Kritik fusst, wie sie nur den zwei gründlichen Kennern der französischen Sprache und Literatur zu Gebote stehen . . . Inhaltsangaben, sowie treffliche, Sinn und Charakter der Denkmäler recht erfassende Uebersetzungsproben unterstützen die Charakteristiken . . . Das Auge erfreut sich an der grossen Zahl verständig ausgewählter und wohlgelungener Illustrationen; Farbendruck- und Holzschnitttafeln, Handschriftenbilder, Porträts u. a. erhöhen die Anschaulichkeit und lassen manche Epochen wieder in uns aufleben. Manche neue Abbildungen sind aufgenommen. Ein schnell orientierendes Register ist sehr willkommen. Es ist überflüssig, auf die bekannte prächtige Ausstattung und den feinen, sauberen Druck bei dem verhältnismässig billigen Preise hinzuweisen. So sei auch in ihrer neuen Gestalt diese französische Literaturgeschichte . . . den Fachgenossen nicht minder als einem grösseren Publikum warm empfohlen.“ Ref. Bohnhardt.) — S. 59—62: Kurze Anzeigen: 7. Jacobi, *Die Verhetzung der französischen Jugend in der Schule.* Wiesbaden, Bechtold 1914. („Das kleine Heft bringt an Hand eingeführter Lehrbücher Beweise dafür, wie schon in die empfänglichen Gemüter von Kindern der Hass gegen den deutschen ‘Barbaren’ gesät wird. Es zeigt Stellen aus französischen Geschichts- und Lehrbüchern mit deutscher Uebersetzung, in denen direkt auf den Deutschenhass hingewirkt wird.“) 13. Krause, *Ueber die Reformmethode in Amerika.* Vier Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1914. Mit einem Begleitwort von Max Walter. Marburg 1914. — S. 74—84: A. König, *Beschränkung des Unterrichtsstoffes.* (Verf. hält die vielen Klagen über Häufung des Lehrstoffes an höheren Schulen für berechtigt. Es gibt zu viele Fächer und die Nebenfächer werden viel intensiver betrieben als früher. Wahlfreier Unterricht, praktische Uebungen, Konversationsstunden, Sport, die Wege zur Schule, zum Spielplatz und zum Bootshause, häusliche Vorbereitung usw. nehmen viel Zeit fort. Auch die Primaner kommen daher über das rezeptive Lernen nicht hinaus. Sie lernen nicht selbständig arbeiten und stehen dann auf der Hochschule ratlos da. „Eine wirkliche Abhilfe jener Uebelstände, grössere Freude an der Schule, mehr Raum für die individuelle Behandlung der Schüler und freiere Gestaltung des Unterrichts, eine Ueberbrückung der Kluft zwischen Schule und Universität ist erst möglich, . . . wenn der Unterrichtsstoff selbst eingeschränkt wird. Hierzu genügt aber nicht eine blosse Sichtung des Stoffes innerhalb der einzelnen Fächer, vielmehr muss die Stundenzahl eingeschränkt und die Zahl der Hauptfächer

für alle Schularten auf drei herabgesetzt werden: Deutsch, eine Sprache, Mathematik. Als Hauptsprache empfiehlt er für das Gymnasium Latein, für das Realgymnasium Französisch, für die Oberrealschule Englisch. Zu diesen Hauptsprachen käme von U III an eine zweite Sprache und zwar für das Gymnasium Griechisch, für das Realgymnasium Latein, für die Oberrealschule Französisch. „Eine dritte Sprache fehlt der Oberrealschule schon jetzt und könnte dort auch weiterhin entbehrt werden. Das Gymnasium und Realgymnasium müssten von U II an eine dritte Sprache erhalten, das Gymnasium etwa Französisch oder Englisch, das Realgymnasium Englisch.“ Die Hauptsprache bleibt auch auf der Mittel- und Oberstufe die herrschende. „Das Ziel der zweiten Sprache wäre dann die Lektüre. Ein Uebersetzen in die Fremdsprache könnte bei der zweiten Sprache nur vorübergehend als Uebung stattfinden, dürfte aber nicht als Endleistung in der Prüfung verlangt werden. Die dritte Sprache hätte nur das ganz bescheidene Ziel zu verfolgen, die Kenntnis der Aussprache, die Elementargrammatik und die zur Lektüre unbedingt erforderliche Syntax zu vermitteln.“ Darauf folgen genaue Stundenverteilungspläne für die drei Schularten. Die Gesamtzahl der Stunden beträgt für Sexta bis Obertertia 30, für Sekunda und Prima 32. Die durch Beschränkung der Stundenzahl frei gewordene Zeit soll in Tertia und Sekunda in erster Linie der Privatlektüre zugute kommen, in Prima aber für die freiere Gestaltung des Unterrichts ausgenützt werden. Eine Gabelung der Prima in eine sprachliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung verwirft Verf. aber, da sie, von manchen anderen Bedenken abgesehen, „ebensowenig wie die bisherige Schule die Möglichkeit bietet, die Schüler zu eigener Produktion zu bringen.“ Er schlägt vielmehr Sonderkurse in folgender Form vor: „1. Zu dem für alle Schüler in gleicher Weise verbindlichen Unterricht tritt, ebenfalls verbindlich, ein Fach mit zwei Wochenstunden nach Wahl: Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte, Erdkunde, Philosophie, Kunst. 2. Jeder Schüler liefert bis zum Ende des dritten Primahalbjahres in seinem Wahlfache eine grössere selbständige Arbeit, die bei der Reifeprüfung vorgelegt wird. 3. Diese Arbeit kann in Verbindung mit der mündlichen Prüfung oder einer praktischen Vorführung in der Reifeprüfung ein Hauptfach ersetzen.) — S. 84—94: H. Schmidt, *Schriftliche Uebungen im fremdsprachlichen Unterricht der Oberrealschule.* (Verf. will „an einem bestimmten französischen Beispiel zeigen, wie sich diese Uebungen“, die er seit 1905 in den Oberklassen der Altonaer Oberrealschule treibt, „in der Wirklichkeit gestalten und wie sie die Aufgabe erfüllen, das sprachliche Wissen und Können der Schüler zu befestigen und zu erweitern“. Er spricht ferner „über die Korrektur dieser Arbeiten“ und erörtert, „wie oft und wie lange zu üben ist und wie die Unterlagen für Zeugnis- und Versetzungszensuren ohne häufige zensierte Arbeiten zu gewinnen sind.“ — S. 135 f.: Surkamp, *Die Sprechmaschine als Hilfsmittel für Unterricht und Studium der neueren Sprachen* und Violets *Sammlung von Sprachplattentexten zum Unterricht mit Hilfe der Sprechmaschine* (Ref. Buschmann, der sich über den Wert der Sprechmaschine für den Schulunterricht sehr zurückhaltend äussert). — S. 158—160: Kurze Anzeigen: 10. *Belgien. Land, Leute, Wirtschaftsleben;* 11. Sieper und Hasenclever, *Zur Vertiefung des fremdsprachlichen Unterrichts*; 12. Thiergen, *Methodik des neusprachlichen Unterrichts.* 3. Auflage. — S. 220—223: Kurze Anzeigen: 11. *Die englische Kriegsflotte*; 12 Procksch, *Englische Politik und englischer Volksgeist.* — S. 229—232: Heeren, *Gedanken über eine Neu-*

gestaltung des höheren Schulwesens in Deutschland. (Der bekannte Brief aus dem Schützengraben vor Reims an Herrn Geheimrat Heynacher. Seine Vorschläge für die fremden Sprachen lauten: „8. Englisch als Welthandelssprache lediglich für den praktischen Gebrauch, nicht als liebevolle Einführung in die englische 'Kultur'. 9. Das Hauptgewicht unserer Auslandsinteressen wird in der slawischen Welt und in dem spanischen Südamerika liegen. Erforderlich ist daher eine Einführung in das Russische und Spanische. 10. Das Französische ist entsprechend seiner gesunkenen Wichtigkeit nur noch fakultativ in den drei oberen Klassen zu behandeln. Ebenso 11. das Lateinische, das nur noch vereinzelte Liebhaber finden wird, da es seine Rolle als Kulturvermittler ausgespielt hat. 12. Griechisch und Hebräisch werden der Universität überwiesen.") — S. 239—242: Bürger, *Die neusprachliche Lektüre in Kriegsnöten* (bespricht die Schwierigkeiten bei der Auswahl französischen und englischen Lesestoffes in der jetzigen Kriegszeit). — S. 270—281: *Zur französischen Lektüre* IV (Besprechung von 32 französischen Schulausgaben durch W. Bohnhardt). — S. 302: *Die neuphilologische Lehrerbibliothek.* Zusammengestellt von einem bayerischen Neuphilologen. München, Oldenbourg 1913 („Ohne Zweifel wird den Anfängern im Lehramt, die wir ausdrücklich darauf hinweisen, das Heft gute Dienste tun" Ref. Bohnhardt). — S. 302—304: Dietz, *Der Unterricht in den neueren Sprachen an der Oberrealschule.* Leipzig, Quelle & Meyer 1913. („Verständige und sehr bemerkenswerte Ausführungen, deren Richtigkeit die an den verschiedensten Schulgattungen wirkenden Neuphilologen erkennen werden, wofern sie nicht zu den strengsten Reformern gehören ... Die Oberrealschule (und wir glauben auch das Realgymnasium) vermag in den neueren Sprachen nur eine Aufgabe erschöpfend zu lösen. Wenn sie eine vertieft nationale und humane Bildung vermitteln soll, dann müssen zugunsten der Lektüre gehaltvoller Schriftsteller die Uebungen im mündlichen und schriftlichen Gebrauch zurücktreten. Beides in gleicher Intensität zu betreiben, geht nicht. Wo neben der Lektüre auf die Sprechübungen der grösste Wert gelegt wird, da überwiegt entweder die Sprachtechnik, und das Geistige, der Inhalt kommt zu kurz oder der Lehrer verrichtet mit dem eigenen Sprechen die Hauptarbeit an Stelle des Schülers. . . Mehr als einen bestimmt begrenzten, feststehenden Wortschatz und einige Sprachfertigkeit kann die Schule nicht bieten; wer mehr wünscht, muss seine Zuflucht zu den *assistants* oder der Berlitzmethode nehmen. Bei der Prüfung der Grundsätze für die Auswahl der Lektüre zeigt uns Dietz von neuem, dass in dieser Hinsicht noch vieles im argen liegt. Er legt weiterhin ein kräftiges Wort ein für die gute Uebersetzung in das Deutsche, selbst noch auf der Oberstufe wegen ihres ungemein fördernden Wertes für die Handhabung und Beherrschung der Muttersprache. An der Aufgabe, die Oberrealschule, deren Zöglingen im wesentlichen alle Studienfächer geöffnet sind, in erster Linie zu einer deutschen Schule zu machen, haben die neueren Sprachen an erster Stelle mitzuwirken." Ref. Bohnhardt.) — S. 304: Teubner, *Künstlerische Anschauungsbilder für den neusprachlichen Unterricht.* („Die Steinzeichnungen werden nicht nur den mittelbaren Zweck des Sprachunterrichts unterstützen, sondern sind zugleich ein Wandschmuck für Klassenräume und Korridore und weisen somit eine glückliche Verbindung des Lehrhaften mit dem Künstlerischen auf . . Jedenfalls sind [dem Teubnerschen Verlag] für das lang entbehrte Hilfsmittel zur Einführung in fremde Landes- und Volkskunge die Neuphilologen, vielleicht auch Historiker, zu Danke verpflichtet." Ref.

W. Bohnhardt.) — S. 304 f.: Bornecque-Röttgers-Riehm, *Livre de lecture pour servir à la connaissance inductive des principaux auteurs de la langue française des XVIIme, XVIIIme et XIXme siècles.* Tome I: Dix-septième et dix-huitième siècles. Berlin 1912: („Während der schon in 4. Auflage vorliegende *Recueil* von Bornecque-Röttgers [*Monatschrift* 9, 205] im wesentlichen die literargeschichtlichen Kenntnisse Fortgeschrittener erweitern und vertiefen will, bezweckt ihr *Livre de lecture* Einführung der Schüler oberer Klassen in die Literatur. Infolgedessen ist in dem Werke dem 17. und 18. Jahrhundert ebensoviel Platz wie der neuesten Zeit eingeräumt. Weniger Autoren, von jedem Jahrhundert etwa 10, deren gründliche Kenntnis aber durch umfangreiche Abschnitte, soviel als möglich Hauptszenen eines Dramas oder Romans, vermittelt wird. Kurze *résumés* orientieren über die ausgelassenen nebensächlichen Teile . . . Die vorangestellten Biographien sind äusserst knapp. Die *Notes* in einem Sonderheft sind hauptsächlich sachlicher Art, erläutern aber auch die abweichenden Spracherscheinungen der älteren Zeit. Sie sind mit feinem Verständnis zusammengestellt. Nach alledem ist man gespannt darauf, wie sich die Herausgeber mit der Verteilung des gewaltigen Stoffes aus dem 19. Jahrhundert im zweiten Band abfinden werden. Das Werk bedarf keiner besonderen Empfehlung. In ihm findet sich das Gute wieder, das dem *Recueil* den von uns verheissenen Erfolg so schnell sicherte." Ref. Bohnhardt.) — S. 379 f.: Kurze Anzeigen: 2. Griessler, *Der freie Aufsatz im Französischen.* Wien, Deuticke 1914. 3. R. Schmidt, *Promenades à travers Paris et ses environs à l'usage des écoles et à l'usage privé.* Berlin, Ebering 1912. 4. Pinloche, *La nouvelle pédagogie des langues vivantes.* Paris, Didier 1913. — S. 385—404: Holfeld, *Der neusprachliche Lektürekanon für die höheren Knabenschulen der Provinz Schlesien.* (Einen ausführlichen Bericht über diesen für die Gestaltung der Lektürefrage wichtigen Aufsatz nebst einem Abdruck des Kanons und einem kurzen Lebensbild des inzwischen verstorbenen Verfassers finden die Leser unserer *Zeitschrift* in dem Aufsatze von Jantzen, *Der schlesische Lektürekanon und sein Verfasser*, *Zeitschrift* 14, 266—278.) — S. 404 bis 406: Rave, *Bemerkungen zu den Vorschlägen des Direktors Dr. Heeren über die Neugestaltung des höheren Schulwesens* (Verf. erhebt schwerwiegende Bedenken gegen die revolutionären Vorschläge Heerens. Merkwürdigerweise aber erscheint ihm der Vorschlag, Englisch und Französisch hinter Russisch und Spanisch zurücktreten zu lassen, 'beachtenswert'). — S. 417 f.: Hossfeld, *Amerikanisches Schulleben.* Programm des Kgl. Luisen-Gymnasiums zu Berlin Nr. 76. („Nach einleitenden Bemerkungen allgemeiner Art über den Charakter der Amerikaner gibt der Verfasser eine Uebersicht über das gesamte Unterrichtswesen, um sodann die *preparatory schools,* die für das *College* vorbereiten, eingehend zu schildern." Ref. Mackensen.)

Königsberg Pr. Max Kaluza.

Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Organ des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens und des Vereins sächsischer Realschullehrer. Herausgegeben von Schmitz-Mancy. 28. Jahrgang. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1917. 190 S. 12,00 Mk.

Schmitz-Mancy, *Bemerkungen zu den Beschlüssen der Düsseldorfer Tagung von Real- und Oberrealschuldirektoren aus Rheinland, Westfalen und Hessen am 12. Februar 1916* (S. 4 u. 5). Bringt einen vereinzelten Einspruch von C. Riemann in Jena gegen die sonst mit

überwältigender Mehrheit angenommenen Verhandlungsergebnisse, die im Jahrgang 27, S. 129 ff. abgedruckt sind. — Schmitz-Mancy, *Ueber die den Oberrealschulabiturienten gebotene Möglichkeit, den Doktorgrad in der philosophischen Fakultät an den einzelnen Universitäten zu erlangen* (S. 6—8). Gibt dankenswerte Auszüge aus den Promotionsordnungen sämtlicher deutscher Universitäten. — H. Schierbaum, *Vom Bildungswert und Lebenswert der Fremdsprachen* (S. 8—21, 44—53, 78—83). Eine ausführliche und gründliche, auf allgemeine Grundsätze wie auf Einzelheiten gestützte Erörterung des Themas vom Standpunkt des Neuphilologen aus. In der Frage nach dem formalen Bildungswerte wird den neueren Fremdsprachen dasselbe Mass zugeschrieben wie den alten. Um aber diesen formalen Bildungswert aufs beste auszunutzen, sind die neueren Sprachen vorzuziehen, wobei freilich auf die Methode der Spracherlernung ausserordentlich viel ankommt. Weiterhin folgen gute Ausführungen über die Nachteile der Erlernung fremder Sprache für die deutsche und über die sozialkulturelle Bedeutung der Kenntnis fremder Sprachen, insbesondere für das Verständnis der gegenwärtigen Kultur, unter reichlicher Heranziehung geschichtlicher Tatsachen. Die Schule der Zukunft sieht er in der Oberrealschule, die freilich ein klar bestimmtes Bildungsideal heute noch nicht hat. Aber es muss gesucht und in der Richtung der deutschen Schule gefunden werden. — Aichinger, *Uebersicht über den Besuch der sächsischen Oberrealschulen, Realprogymnasien und Realgymnasien mit Realschulklassen* (S. 22—23). — Schmitz-Mancy, *Entwurf eines Lehrplans für den Lateinunterricht an Oberrealschulen* (S. 33—36). — H. Jantzen, *Altertumskunde als Unterrichtsfach an den höheren Schulen Dänemarks* (S. 36—39). In Dänemark wird die Kenntnis des klassischen Altertums durch dieses Unterrichtsfach vermittelt, in dem klassische Werke in dänischer Uebersetzung gelesen werden. — J. G. Sprengel, *Griechische Geisteswerke in deutscher Uebersetzung* (S. 39—44). Der Aufsatz bewegt sich in derselben Gedankenrichtung wie der vorige, begründet aber ausführlicher, dass das dänische Beispiel auch für deutsche Schulen massgebend sein könnte. — K. Dittrich, *Zum Lateinunterricht an Oberrealschulen* (S. 65—69.) — R. Bürger, *Die humanistische Zukunft der neueren Sprachen* (S. 69—73). Nach einigen allgemeinen Ausführungen über den „humanistischen“ Bildungswert der neueren Sprachen tritt Verfasser nachdrücklich für Vermehrung und Vertiefung des Lesens geschichtlicher Werke ein. — Fr. Schroeder, *Der Neusprachler und das Ausland* (S. 74—78, 132—138). Eine sehr lebendige und anregende, auf eigene Erfahrungen gestützte und von erfreulich starkem Nationalbewusstsein getragene Behandlung des Themas; es wäre dringend zu wünschen, dass die gut belehrenden Ausführungen in den Kreisen der Fachgenossen, besonders der jüngeren, in Zukunft ernstlich beherzigt würden. — *Vierte Oberrealschuldirektoren-Versammlung am 10. und 11. Februar in Berlin* (S. 97—100). Kurzer Bericht. Den Hauptvortrag hielt Hübler (Elberfeld) über *„Die neue Prüfungsordnung für das höhere Lehramt und den Lateinunterricht an der Oberrealschule“*; er stellte folgende Forderungen auf: 1. Der Lateinunterricht bekommt die Stellung eines wahlfreien Unterrichts. 2. Er wird in zwei Wochenstunden in den drei Oberklassen erteilt. 3. Das Zeugnis wird in das Reifezeugnis aufgenommen und gilt als vollgültiger Ausweis gegenüber den Forderungen der Prüfungsordnung. — *14. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens zu Berlin am 11. Februar 1917* (S. 100—125). Sehr eingehender Bericht. Den Hauptvortrag, der im

Wortlaut abgedruckt ist, hielt Direktor Ellenbeck (Gummersbach) über *Die Oberrealschule nach dem Kriege.* Er behandelt sehr gründlich und anregend die Frage der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der drei höheren Schulformen, verteidigt die Oberrealschule gegen den Vorwurf, als ob sie eine blosse Fachschule wäre, und gegen die Angriffe, die vielfach von Universitätsprofessoren gegen ihre Schüler gerichtet würden, wendet sich gegen die Massnahmen verschiedener Universitätsseminare, die Oberrealschüler von der Teilnahme an den Uebungen ausschliessen wollen, sowie gegen die häufigen Erschwerungen bei der Doktorprüfung. Auch eine Reihe von Einzelfragen des Lehrplans werden besprochen. Der Vortragende erblickt in der Oberrealschule die nationale Schule der Zukunft. Auch die anschliessende Erörterung wird mitgeteilt. — K. Hildebrandt, *Ueber die Gleichwertigkeit der höheren Lehranstalten* (S. 125—127). — Hacks, *Wider die Erklärung der Breslauer Universitätsprofessoren* (S. 127—128). — Ehringhaus, *Der Lateinunterricht an Oberrealschulen* (S. 128—131; 152—161). Behandelt Lehrziel und Lehraufgaben und die Methodik in ausführlicher Weise. — Schmitz-Mancy, *Adolph Matthias zum Gedächtnisse* (S. 145—146). — W. Baetke, *Einheitsschule und höhere Schule* (S. 146—150). — G. Weidner, *Der Landesverein preussischer Volksschullehrerinnen zur Frage der Schulreform* (S. 150—151). — J. G. Sprengel, *Ueber die Leistungen der Gymnasial- und Realabiturienten in der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen* (S. 177—179). Wendet sich gegen die Erklärung der Leipziger Universitätsprofessoren, die das humanistische Gymnasium als die beste Vorbereitungsstätte für das Studium der Geisteswissenschaften hinstellte. — Eberhardt, *Nachruf an Geheimrat Dr. E. Lange* (S. 179—180). Lange war Dezernent für die Realanstalten im sächsischen Kultusministerium. — Bücherbesprechungen über neuere Sprachen finden sich S. 85—87 von Oettinger und S. 165—168 von F. Weyel. Beide Berichte erstrecken sich nur auf das Französische, besonders auf die Lektüre. —H.

Neuphilologischer Ferienkurs an der Königl. Sächsischen Technischen Hochschule zu Dresden vom 30. September bis 5. Oktober 1918.

Das ausführliche Programm des Dresdener Ferienkursus (s. S. 140) ist inzwischen erschienen. Folgende Vorlesungen und Uebungen sind vorgesehen:

Dr. Brotanek, ord. Professor für englische Sprache und Literatur: Das englische Lustspiel, Mo. 11—12 h, Do. 10—11 h. Reading and Interpretation of Poems by Tennyson, Di. 4—6 h.

Dr. Bruck, Geh. Reg.-Rat, ord. Professor für mittlere und neuere Kunstgeschichte: Die Kunst unter August dem Starken Fr. 4—5 h, 5—6 h.

Dr. Gess, Geh. Hofrat, ord. Professor für Geschichte: Napoleon und England, Di. 10—11 h, Fr. 10—11 h.

Dr. Hassert, ord. Professor für Geographie: Die Entwicklung der Vereinigten Staaten von Amerika zur politischen Weltmacht, geographisch betrachtet, Di. 9—10 h, Do. 9—10 h, Fr. 9—10 h.

Dr. Heiss, ord. Professor für romanische Sprachen und Literaturen: Molière, Mo. 12—1 h, Do. 12—1 h. Explication littéraire de quelques poésies de Victor Hugo, Do. 4—6 h.

Dr. Reuschel, Honorarprofessor für deutsche Sprache und Literatur: Goethes und Schillers Balladen des Jahres 1797, Di. 11—12 h., 12—1 h.

Dr. Schmitz, ausserordentl. Professor für Musikwissenschaft: Die Anfänge der ernsten und heiteren Oper in Frankreich, Mo. 4—5 h, Mi. 4—5 h.

Dr. Walzel, Geh. Hofrat, ord. Professor für deutsche Sprache und Literatur: Das deutsche Lustspiel seit der Renaissance, Mi. 5—6 h., Do. 11—12 h., Fr. 11—12 h. Gemeinsame Besprechung, Fr. 12—1 h.

Am Mittwoch vormittag wird Professor Bruck eine Führung durch die Kgl. Porzellan- und Gefässsammlung unternehmen.

Für den Sonnabend ist unter der gleichen Führung ein Ausflug nach Meissen mit Besichtigung geplant (Augustiner-Kreuzgang, Kloster zum hl. Kreutz, St. Afra, Albrechtsburg und Dom).

Am Dienstag und Freitag abend 8 h. c. t. wird Professor Schumann (im Italienischen Dörfchen) zwei Lichtbildervorträge über Französische Plastik im 19. Jahrhundert (I.: Houdon, David d'Angers, Rude — II.: Carpeaux, Dalou, Rodin) halten.

Sonst finden allabendlich im Viktoriahaus (Ringstrasse 18) zwanglose Zusammenkünfte statt. Laut Mitteilung der Kgl. Generaldirektion werden für die Teilnehmer des Ferienkurses wieder die Eintrittspreise zu den Vorstellungen des Kgl. Opern- und Schauspielhauses für I. Parkett und I. Rang unter Erlassung der Vorverkaufsgebühr auf die Hälfte ermässigt. Die Eintrittskarten können am betreffenden Tage gegen Vorzeigung der Teilnehmerkarte an den Theaterkassen gelöst werden.

Befürchtungen wegen mangelhafter Verpflegung in Dresden sind durchaus unbegründet. Auswärtige Besucher, die im Besitz der vorgeschriebenen Lebensmittelkarten bezw. Abmeldebescheinigungen sind, werden in Dresdner Gasthäusern oder Pensionen auf keinerlei Schwierigkeiten stossen.

Die Gebühr für die Teilnahme am Ferienkurs beträgt 10 Mark (ausschliesslich einer Schreibgebühr von 1 Mark). Oberlehrern, Oberlehrerinnen, Lehrer, Lehrerinnen, sowie voll immatrikulierten Studenten und Studentinnen einer deutschen Hochschule wird vom 3. Oktober ab gegen Vorzeigung eines Ausweises (z. B. Mitgliedskarte eines Berufsvereins) die Hälfte der Gebühr zurückerstattet.

Teilnehmerkarten sind erhältlich in Dressels Akademischer Buchhandlung (Bismarckplatz) und in Burdachs Hofbuchhandlung (Schlossstrasse 31), während des Ferienkurses auch beim Pförtner der Technischen Hochschule. Um grösseren Andrang zu vermeiden, wird empfohlen, die Karten schon im voraus (durch Nachnahme) zu beziehen.

Weitere Programme sowie eine Liste empfohlener Wohnungen werden auf Wunsch von Prof. Heiss (Dresden-A. 20, Lenbachstrasse 6 III) versandt; er ist auch gern zur Auskunft auf etwaige Fragen bereit.

Begrüssungsabend: Sonntag den 29. September, 8 h. c. t. im Viktoriahaus.

Feierliche Eröffnung: Montag den 30. September 1918, 10 h. 30 vormittags in der Aula der Technischen Hochschule (Bismarckplatz 18, I).

Die Vorlesungen und Uebungen finden in der Technischen Hochschule, Hörsaal 77 statt.

Der Ausschuss:

Prof. Dr. R. Brotanek.

Prof. Dr. P. Schumann, stellvertr. Vorsitzender der Dresdner Gesellschaft für neuere Philologie.

Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. R. Bruck. Prof. Dr. H. Heiss.

Geh. Hofrat Prof. Dr. O. Walzel.

Deutschkunde im neusprachlichen Unterricht.

So verschieden und widerspruchsvoll auch die Forderungen sein mögen, die jetzt von allen Seiten für eine Neugestaltung der Lehrziele unserer höheren Schulen geltend gemacht werden, es lassen sich doch einzelne gemeinsame Richtlinien erkennen. In einem Punkte vor allem sind sich alle Reformer einig: Der gesamte Unterricht muss viel bestimmter und folgerichtiger als bisher die Herausstellung des Wirklichkeitsbildes des deutschen Menschen aus Vergangenheit und Gegenwart als oberstes Ziel verfolgen. Deutschkunde muss in jedem Fach getrieben werden; nur so lässt sich das gesamte deutsche Leben in all seinen Erscheinungen erfassen. Dem deutschen Unterricht fällt die Aufgabe zu, von seiner zentralen Stellung aus als Kulturkunde das gesamte Lehrgebiet zu beherrschen und alle Fäden zu einem einheitlichen Gewebe zusammenzuziehen. Aber das ist ihm nur möglich, wenn von den übrigen Fächern alle Möglichkeiten, die Verbindung mit dem Deutschen herzustellen, beachtet und verfolgt werden. Wie das geschehen kann, ist neuerdings in zahlreichen Schriften dargelegt worden, am ausführlichsten wohl in den Arbeiten von Lorentz und Lenschau.[1]) Beide Verfasser stimmen darin überein, dass besonders der Unterricht in den alten Sprachen der deutschen Kulturkunde wichtige Dienste leisten könne und müsse. Widerspruch dagegen wird von keiner Seite zu erwarten sein. Befremdend dagegen wird es doch wohl für manchen von uns klingen, wenn demgegenüber die Ausbeute im modernen Sprachunterricht von Lenschau als viel geringer bezeichnet wird. Wer sich seit Jahren und in dieser Kriegszeit mit verdoppeltem Eifer bemüht hat, überall

[1]) Lorentz, *Die künftige Stellung des deutschen Unterrichts an den höheren Lehranstalten.* Lenschau, *Deutschunterricht als Kulturkunde.*

im Unterricht die Rücksicht auf die Erkenntnis des deutschen Volkstums sorgsam zu wahren, dem haben sich gerade auch von den neueren Sprachen aus so zahlreiche und glückliche Anknüpfungsmöglichkeiten ergeben, dass er mit Stolz auch von dieser Seite her auf sein Fach sehen kann. Wozu überhaupt auch hier wieder die Scheidung der Fächer nach grösserer oder geringerer Bedeutung für dieselbe Sache? Wo Lust und Liebe für deutsches Leben und deutsche Kultur die Triebfedern sind, da werden sich ohne Schwierigkeit von allen Seiten her die Brücken zu ihnen schlagen lassen.

In erster Linie kommt für die Lösung der hier gestellten Aufgabe auch in den neueren Sprachen natürlich die Lektüre und der literaturgeschichtliche Unterricht in Betracht. Wir wollen die Literatur des fremden Volkes kennen lernen, um an ihr in die feineren Regungen der Volksseele einzudringen, festzustellen, welche sittlich-ästhetischen und wissenschaftlichen Kräfte neben den politischen und wirtschaftlichen an der Schaffung des gegenwärtigen Weltbildes tätig gewesen sind. Unter der grossen Menge des nach diesem Grundsatz wohl für die Schullektüre Zulässigen aber muss wiederum ausgewählt werden, und die Frage dabei kann nur sein: Welche Werke sind im vornehmsten Masse für die Zwecke einer deutsch-nationalen Erziehung geeignet, d. h. wo tritt deutsche Kultur, gebend oder empfangend, in enge Berührung mit der fremdländischen, und wo finden wir die fremde Eigenart in so deutlicher Ausprägung, dass wir an den Gegensätzen des deutschen Wesens erst recht inne zu werden vermögen?

Es seien hierzu zunächst für die Behandlung der französischen Literaturgeschichte die wichtigsten Hinweise gegeben. Dringend zu wünschen wäre da, dass das Verhältniss der mittelalterlichen französischen und deutschen Dichtung im Unterricht eingehender besprochen würde. Für vieles, was vielleicht in der deutschen Literatur Erwähnung gefunden hat, ohne doch wirklich voll begriffen worden zu sein, erwacht das tiefere Verständnis, wenn im französischen Unterricht die Zeit und die Lust zu liebevollem Eingehen auf die gleichzeitige Blüte der Dichtung der Franzosen gefunden wird. Es werden sich natürlich aus der mittelalterlichen französischen Literatur nur Proben bieten lassen; vielleicht wird man sich sogar ganz mit deutschen Uebersetzungen begnügen, wie sie uns z. B. Wilhelm Hertz

mustergültig bietet. Die Hauptsache wird hier auf jeden Fall das erläuternde Wort des in diesen Fragen wohlbewanderten Lehrers sein müssen. Nicht nur als die Empfangenden und Nachahmer dürfen die deutschen mittelalterlichen Dichter hingestellt werden. Es ist vielmehr schon in der Schule der deutliche und bestimmte Hinweis am Platze, dass der Romanisierung Deutschlands am Ende des 12. Jahrhunderts eine Germanisierung Frankreichs vorangegangen war. Das germanische Ferment, das am nachhaltigsten natürlich in Nordgallien, dem Sitz der Frankenherrschaft, weiter wirkte, tritt uns in der ältesten französischen Literatur als bestimmendes Element wieder entgegen. Auf den Trümmern der verstummenden germanischen Dichtung erhebt sich das französische mittelalterliche Epos, das in breiter Ausdehnung die Merowinger- und Karolingerzeit umfasst und sich in der Person des grossen Kaisers einen künstlichen Mittelpunkt gegeben hat. Wenn wir im Unterricht das Rolandslied besprechen, sei es, dass wir bloss eine Inhaltsangabe geben oder aber an Hand einer neufranzösischen Nachdichtung das Lied selbst zur Anschauung bringen, müssen wir darauf vor allem hinweisen. Germanisch sind dort die Namen der Recken und die Auffassung des Heldentums, germanisch-feudalistisch sind die Institutionen von Recht und Sitte, denen wir dort begegnen. Dieses französische Heldenepos, in dem als Grundelement germanischer Geist steckt, hat dann wiederum nach Deutschland zurückgewirkt. So ist unser mittelhochdeutsches Rolandslied entstanden. In einer französischen *chanson de geste* fand Wolfram von Eschenbach zuerst die Gestalt des Lothringers Garin (Lohengrin), die er so stolzen poetischen Geschicken entgegenführen sollte. Ja, das französische Beispiel hat wohl dazu beigetragen, in Deutschland, besonders am Rhein, die Lust nach den Trümmern des nationalen Epos zu wecken, das mit den Nibelungen und der Gudrun seine Wiederauferstehung feiert.[1])

Auf die Germanisierung Frankreichs folgt dann eine weitgehende Romanisierung Deutschlands, als im Gefolge der ritterlichen Kultur die Welle welschen literarischen Einflusses zu uns hinüberflutet. Auch darüber müssen unsere Schüler eingehend unterrichtet werden. Sie sollen wissen, dass die ritterlichen

[1]) Vgl. hierzu besonders H. Morf, *Die romanischen Literaturen* in *Kultur der Gegenwart* Teil I, Abt. XI, I.

Sänger Deutschlands von Provenzalen[1]) und Nordfranzosen gelernt haben, dass die Artusromane, Tristan und Isolde, die Sage vom Gral und von Parzival westlichen Ursprungs sind. Sie werden hoffentlich in Zukunft die unvergänglichen Werke unseres Schrifttums aus alter Zeit eingehender kennen und würdigen lernen als bisher, und dann sollen sie begreifen, was deutsche Innerlichkeit den fremden Vorbildern für eigenen Wert und neue Schönheit abgewonnen hat. Ohne den Ruhm der französischen Dichter zu schmälern, die damals für das gesamte Abendland die literarischen Wegweiser und Vermittler geworden sind, dürfen wir unseren Schülern doch sagen, dass Tristan und Parzival zu höchsten Offenbarungen wahren Menschentums erst erhoben worden sind durch die Tiefe des deutschen Gemüts. Und alle neuere Forschung, die in Gedanken, Sprache, Rhythmik und Musik weitgehende Abhängigkeit der Minnepoesie von dem französischen Vorbilde nachweist, ändert nichts an der Tatsache, dass ein deutscher Dichter, Walter von der Vogelweide, sich siegreich über alle Zeitgenossen erhebt.

Ein im ganzen so glückliches Wechselverhältnis, wie wir es für das Mittelalter zwischen französischem und deutschem Geistesleben aufweisen können, hat sich in der weiteren Entwicklung der beiden Nachbarvölker nicht wieder eingestellt. Lange Zeit hindurch tritt in der Folge Deutschland in seinem kulturellen und literarischen Leben einseitig unter den bestimmenden Einfluss Frankreichs. Auf diese Tatsache, ihre Ursache, ihre Ausdehnung und ihre in vielem beklagenswerten Folgen hinzuweisen, werden wir nicht versäumen dürfen, wenn wir uns im französischen Unterricht naturgemäss eingehend mit dem französischen Klassizismus beschäftigen. Es wird uns durchweg sehr schwer fallen, für die Dramen Corneilles und Racines trotz aller formalen Vorzüge, die wir hervorheben mögen, bei unseren Schülern wahrhaft lebendiges Interesse wachzurufen: dazu liegt die Welt der Konvention und des Rationalismus, die jene Werke atmen, viel zu weit ab. Um so mehr sollten wir die auf das Lesen klassizistischer Dramen verwandte Mühe fruchtbar machen, indem wir sie vor allem in ihrer Bedeutung für die literarische Entwicklung unseres eigenen Volkes betrachten. Wenn wir an dem äusseren Glanz der französischen

---

[1]) Für die Zwecke der Schule besonders geeignet scheint das ausgezeichnete Buch von E. Lommatzsch, *Provenzalisches Liederbuch.*

Dichtung unter dem *roi soleil,* ihrer weltmännischen Eleganz, ihrem vom Auslande willfährig anerkannten Anspruch auf universelle Geltung zu reden haben, dann müssen wir darauf hinweisen, wie auch Deutschland, als es aus dem dreissigjährigen Kriege politisch machtlos, wirtschaftlich erschöpft und infolgedessen auch geistig flügellahm hervorgegangen war, sich nicht der Beeinflussung vom Westen her entziehen konnte. Die Rolle, die Gottsched und seine Schule in unserer Literatur gespielt hat, wird dann klarer erkannt und gerechter gewürdigt werden. Zugleich bietet sich uns willkommene Gelegenheit, auch auf das Gute hinzuweisen, das die Befolgung des französischen Beispieles für uns gehabt hat; in einer Zeit des verwilderten Geschmacks bedeutet das Streben, den Regeln Boileaus gerecht zu werden, auch für manche deutsche Dichter die Gewöhnung an geistige Zucht und strenge Form. Solch günstige Wirkung auf das geistige Leben Deutschlands merken wir z. B. in Preussens Hauptstadt unter dem ersten König. Es ist sehr reizvoll und lohnend, die Ausführungen Scherers[1]) hierzu nachzulesen, in denen er das Berlin Friedrichs I. mit dem Versailles Ludwigs XIV. vergleicht. — Vor allem aber wollen wir schon unseren Schülern das Auge schärfen, dass sie der tiefen Kluft gewahr werden, die sich zwischen französischer und deutscher Seelenverfassung und damit auch Dichtung unüberbrückbar auftut. Neben ein Drama Racines stelle man ein Werk Goethes, am besten die Iphigenie des einen neben die des andern. Auch Racine hat seine Heldin mit einem reichen Innenleben ausgestattet; wie erscheint uns trotzdem neben Goethes vollendetem Seelengemälde alles so nüchtern und ausgeklügelt! Wie rationalistisch verwässert mutet uns in dem Drama des Franzosen die Liebe an, der einzige Hebel, durch den äussere Verwicklungen und leidenschaftliche Konflikte in Bewegung gesetzt werden, gegenüber den Wünschen, Regungen und Erschütterungen des Herzens, denen Goethes Heldin ausgesetzt wird, um die siegreiche Kraft der Selbstverleugnung, der Selbstüberwindung zu bewähren! Aus solchem Vergleich werden die Gegensätze zwischen der deutschen und französischen Seele klar hervortreten, wird weiterhin die Folgerung zu ziehen sein, dass das tiefe, der Mystik zugeneigte deutsche Gemüt und

---

[1]) Scherer, *Geschichte der deutschen Literatur,* 10. Aufl., S. 368.

der freie, ungebundene deutsche Geist sich in einer Welt der Konvention, des Hofes und des Salons auf die Dauer nicht wohl fühlen, dass von der Nachahmung des französischen Vorbildes her dem deutschen Geistesleben nicht der Genius und der sieghafte Aufstieg kommen konnte. So lässt sich in engster Verbindung mit der Lektüre der französischen Klassiker das Verständnis vermitteln für Lessings grosse befreiende Tat, durch die er uns dauernd aus einem geistigen Vasallenverhältnis gegenüber Frankreich befreit hat.

Lessing zerstört bei seinen Landsleuten den Wahn, als müsse das Heil deutscher Dichtung von der Nachahmung der Franzosen herkommen; er konnte aber — und wollte auch wohl nicht — der allgemeinen Wertschätzung französischen Geistes und französischen Schritttums in seinem Lande keinen Abbruch tun. Ja, Frankreich hat in Deutschland wie in der Welt nie so uneingeschränkt als tonangebende Kulturmacht gegolten wie im 18. Jahrhundert bis in die Revolutionszeit hinein. Was aller Augen damals auf Paris richtete und Frankreich die Sympathie der Welt einbrachte, das war vor allem die Aufklärungs- und Revolutionsliteratur mit ihren neuen Ideen von Gerechtigkeit und Weltbeglückung, ohne Rücksicht darauf, dass jetzt vielleicht noch stärker als sonst die Leichtigkeit und Eleganz der Sprache über die Gebrechlichkeit des Gedankens hinwegtäuschte. Und nie ist der Franzose selbstbewusster und in seinem Anspruch auf Anerkennung als vornehmsten Kulturträger anmassender aufgetreten. Ein Blick in die Schriften Voltaires lehrt es. Aber die Welt, und voran die deutsche, hat ihm gehuldigt in einem Masse, das wir heute, wenn wir auf die Folgen für das eigene nationale Leben blicken, nur beklagen können. Wir wissen, dass der grosse Friedrich so völlig in der aufklärenden Grundrichtung des französischen Geistes befangen war, dass er von der jungen Pracht der im Aufblühen stehenden deutschen Literatur kaum etwas merkte. Und ein Kennzeichen guter Erziehung war damals in Deutschland, dass man, wie Fontaine sich einmal ausdrückt, lange Passagen der Henriade auswendig konnte, ehe man wusste, dass eine Messiade überhaupt existiere. Das sind kulturgeschichtliche Ausblicke, zu denen der französische Unterricht uns immer wieder Gelegenheit bietet, wenn wir darüber aus sind, sie zu finden.

Und welch weites Gefilde deutschen Geisteslebens können wir erfassen, wenn wir — wie es eigentlich nie versäumt werden dürfte — Rousseau in solcher Weise lesen! Diese Lektüre kann schon den Schülern eine Art Quellenstudium werden zum tieferen Verständnis des Sturmes und Dranges in unserer Literatur, wie sie uns auch hinführt zu Kant, Herder, Goethe. und Schiller. Und vergessen wir nicht, auf den tieferen Grund solcher Wirkung Rousseaus bei unseren Dichtern hinzuweisen, auf den starken Einschlag deutsch-germanischen Wesens, den Rousseau seiner Schweizer Abstammung verdankt. Der Sinn für die Natur, die primitive Einfachheit und Grossartigkeit der Berge, die Neigung zum Träumen und Moralisieren, das stark ausgeprägte Misstrauen und der oft hervorbrechende Starrsinn, alles das sind Züge, die an das Germanische in ihm erinnern.

Wenn so Rousseau, ihm selbst unbewusst, wieder ein germanisches Ferment in Frankreich aufgehen lässt, so erscheint bald danach eine andere, auch eine Schweizerin, Madame de Staël, bewusst und bestimmt als Vermittlerin deutsch-germanischer Art vor ihrem Volke. Sie ruft ihren Landsleuten zu: „Was tut ihr in Wirklichkeit, wenn ihr die Arbeit der Deutschen nicht anerkennt, sondern verhöhnt; ihr vermindert, nörgelnd, die Ruhmestitel der Menschheit!“ Während Europa von wildem Waffenlärm erfüllt und Deutschland vom französischen Sieger geknechtet ist, tritt sie für deutsches Wesen und deutsche Kunst in die Schranken, preist sie deutsche Ursprünglichkeit und Natürlichkeit, deutsche Tiefe und Sachlichkeit gegenüber französischem Konventionalismus und Impressionismus. Persönliche Beziehungen zu den führenden Geistern des literarischen Deutschland gestatten ihr ein freies und oft sehr treffendes Urteil über Fragen der deutschen Dichtung, die sie ihrem Volke als in vielem der französischen überlegen und als nachahmenswert vor Augen stellt, nicht ohne freilich drüben auf starken Widerspruch und Abneigung zu stossen. Wir haben allen Grund, uns im Unterricht wieder eingehender mit Frau von Staël zu beschäftigen, als es in neuester Zeit, wo sie zugunsten mancher Modedichter hintangestellt wurde, zu geschehen pflegte.

Der Erfolg der Schweizerin ist unverkennbar. Vom Beginn des 19. Jahrhunderts an hat sich, mitbegünstigt durch die von den französischen Emigranten und Eroberern in Deutschland geknüpften Beziehungen, sowie durch den sich rasch und stetig

hebenden Verkehr zwischen den Völkern, wiederum ein Verhältnis starker geistiger Wechselwirkung zwischen Franzosen und Deutschen entwickelt. Nie ist der literarische Einfluss Deutschlands drüben so stark gewesen wie in den zwanziger und dreissiger Jahren des 19. Jahrhunderts. Goethe findet warme, ja begeisterte Verehrer, Schillers Dramen werden früh ins Französische übersetzt, Bürger, Jean Paul und ganz besonders E. T. A. Hoffmann werden von vielen gelesen und nachgeahmt. Bedeutende Talente, wie Cousin, Michelet, Renan, machen sich ihren Landsleuten gegenüber zu Vermittlern deutschen Geistes. Und diese neue Aussaat germanischer Kultur hat drüben zu einer reichen literarischen Ernte geführt. Wenn wir in der Lyrik der französischen Romantiker dort bisher unbekannte Töne der Einfachheit und Innigkeit vernehmen, wenn jetzt auf einmal die Seele des Dichters frei und voller Leidenschaft zu uns spricht, — ohne alle Etikette und ohne Rücksicht auf die Vorschriften tyrannischer Gesetzgeber —, so sind wir berechtigt, darin eine Wirkung des germanischen Einflusses zu sehen.

Begegnen wir so in Frankreich in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts einer Germanophilie, so entspricht dem bei uns um die gleiche Zeit ein Frankophilentum, eine Richtung in unserem geistigen Leben, die wir als das „junge Deutschland“ bezeichnen, die sich an Frankreichs schriftstellerischer Technik schult, bei ihm aber auch politische und soziale Ideen entlehnt. Ihre weitgehende geistige Anlehnung trägt ihr bald den Ruf gefährlichen Franzosentums ein und fordert starken und gerechten Widerspruch heraus. Das Jahr 1848, die Niederlage, die es dem Liberalismus bringt, bedeutet das Ende der engen literarischen Beziehungen zwischen hüben und drüben.

Wie hat sich unser geistiges Verhältnis zu unseren westlichen Nachbarn in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts gestaltet? Die Beantwortung dieser Frage ist für ein Begreifen der Gegenwart von so hoher Bedeutung, dass der Unterricht daran nicht vorübergehen darf. Vor allem auf seiten der Franzosen führt die politische Spannung, die nach 1848 wieder einsetzt, zu grösserer Zurückhaltung auch gegenüber dem geistigen Deutschland. Aber der Zustand von ehemals, dass von dem Gedankenleben jenseits des Rheins so gut wie nichts bekannt war, konnte nicht wiederkehren. Auch die Franzosen haben eingesehen, dass sie in einem vom Realismus und der

wissenschaftlichen Arbeit beherrschten Jahrhundert die Ergebnisse der deutschen Forschung und der deutschen Philosophie nicht entbehren können. Gerade die führenden Geister drüben haben dies immer wieder ausgesprochen. Sainte-Beuve schreibt 1867: „Cette connaissance d'Outre-Rhin et de tout ce qui s'y passe est de plus en plus indispensable et c'est être manchot dans les choses de l'esprit que d'en être privé." Taine bekennt: Die Deutschen sind für uns, was zur Zeit Voltaires England für Frankreich gewesen ist; ich finde bei ihnen, dem „moniteur infini d'outre-Rhin", Gedanken, die ein ganzes Jahrhundert bestreiten. Renan, einer der freiesten und feinsten Geister, die Frankreich je hervorgebracht hat, schreibt noch 1879, also zu einer Zeit, als drüben schon die Wellen des Chauvinismus hoch gehen, an einen deutschen Freund: „La collaboration de la France et de l'Allemagne, ma plus vieille illusion de jeunesse, redevient la conviction de mon âge mûr . . . Oui, sans nous, vous serez solitaires, et vous aurez les défants de l'homme solitaire, . . . et sans vous, notre œuvre serait maigre, insuffisante."

In Wirklichkeit ist denn auch die Anleihe, die Frankreich vor allem in wissenschaftlicher und philosophischer Hinsicht bei Deutschland gemacht hat, sehr beträchtlich; wir finden ihre Spuren überall auf den Wegen des französischen Naturalismus. Vor allem ist es die Gedankenwelt Hegels, Schopenhauers und Nietzsches, die drüben verbreitet und ausgebeutet worden ist. Ja, gegen Ende des Jahrhunderts wirkt Deutschland noch einmal bestimmend auf die französische Lyrik ein. Richard Wagner, unter dessen Einfluss die französische Musik seit 1880 steht, hilft zugleich in der Dichtung den Symbolismus heraufführen. In der Lyrik eines Verlaine und Régnier finden wir wiederum das vor allem dem Germanen eigene Sehnen, den geheimen Beziehungen zwischen der menschlichen Seele und der Natur auf den Grund zu kommen und künstlerischen Ausdruck zu verleihen. Richard Wagner ist es gewesen, der auch in Frankreich durch seine Tongewalt dieses Sehnen entfesselt hat.

Und Frankreichs Gegenleistung in neuester Zeit? Es hat durch seine vom Impressionismus beherrschte Wirklichkeitskunst, durch die Lyrik eines Théophile Gautier, Sully Prud'homme und Baudelaire, die Romane eines Flaubert, Zola, Maupassant, das Drama eines Augier, Dumas, Sandeau, in

Deutschland starken Widerhall geweckt. Wer wollte verkennen, dass manches Samenkörnchen auch jetzt wieder bei uns auf fruchtbaren Boden gefallen ist und gute Frucht getragen hat? Im ganzen genommen aber müssen wir doch wohl sagen, dass der dem Impressionismus viel weniger leicht zugängliche Deutsche durch die vom Westen kommenden Anregungen des *l'art pour l'art* sich selbst und seiner Kunst oft nur zu stark entfremdet worden ist. Es gehört mit unter die beklagenswertesten Tatsachen in der neuesten Geschichte unseres Geisteslebens, dass die grössten und deutschesten unserer Geisteshelden nur schwer und langsam sich ihr Volk gewinnen konnten, während französischer Modedichtung bei uns fast so lauter Beifall gespendet wurde wie jenseits der Grenzen.

Betrachten wir in ähnlicher Weise auch die englische Literatur und suchen wir festzustellen, wie sie im Unterricht deutscher Kulturkunde nutzbar gemacht werden kann. Dass sie uns reicheres und reineres Geniessen gestattet, dass sie dem Deutschen in ihren grössten Dichtern etwas ihm Seelenverwandtes bietet, dass sie uns durch tiefere Probleme reizt und fesselt, das alles erklärt sich leicht aus dem germanischen Grundcharakter englischen Schrifttums. Nicht durch den Gegensatz zu etwas uns Fremdem und Abliegendem — wie beim Französischen — werden wir hier oft des eigenen Besitzes und der eigenen Art inne werden, sondern durch das Auffinden gleichartiger Leistungen und Erscheinungen. In viel höherem Masse sind von der englischen Dichtung aus wahrhaft befruchtende Anregungen zu uns gekommen. Die Beschäftigung mit englischer Literatur ist deshalb für die deutsche Schule eine unabweisbare Pflicht. Sie wird ihr aber voll und ganz nur gerecht, wenn gerade sie die engste Fühlung hält mit dem deutschen Unterricht, wenn sie sich auffasst als wesentliche Ergänzung des dort in grösserer Ausführlichkeit gebotenen Bildes deutsch-germanischer Kulturentwicklung.

Gleich in den ersten Anfängen der englischen Literatur stossen wir auf ein Werk, das in hohem Masse geeignet ist, unsere Kenntnis des germanischen Altertums zu ergänzen und zu beleben, an dem aber seltsamerweise der Unterricht bis jetzt fast achtungslos vorübergegangen ist. Es ist der Beowulf. Von dem Werk liegen gute Uebertragungen ins Neuenglische sowohl wie ins Deutsche vor, — es sei nur für das eine auf Leslie

Hall, für das andere auf Simrock hingewiesen —, die Möglichkeit ist also gegeben, unsere Schüler etwas von dem Geist dieses altgermanischen Epos verspüren zu lassen. Und dies sollte um so weniger unterbleiben, als wir ja in der deutschen Literatur für denselben Gegenstand auf sehr spärliche Reste angewiesen sind. Mag auch der Beowulf, soweit die Einheit der Handlung und die Entwicklung der Heldensage aus dem mythischen Kern heraus in Frage kommt, den Vergleich mit der Ilias oder nur mit dem Rolandslied nicht aushalten können, dem Stil und Ton, den Charakteren und Sitten nach ist das Werk doch ein echt altgermanisches Epos. Eine grossartige Fülle der Poesie kommt hier zur Entfaltung. In sinnlicher Frische treten uns mit epischer Ausführlichkeit die Bilder äusserer Dinge und Handlungen entgegen. In klaren Umrissen stellen auch die Charaktere sich unserem Auge dar. „Eine tiefe, ernstsinnige Auffassung dessen, was den Menschen gross, wenn auch nicht glücklich macht, was seine Pflicht erfordert, zeugt von dem frommen Sinn des Heidentums, das durch die christliche Lehre allerdings erweicht, jedoch in seinem innersten Wesen nicht umgestaltet erscheint."[1]) Vor allem aber tritt uns hier der altgermanische Held mit seiner hohen Auffassung von Mannestugend entgegen. Unerschrockenheit gegenüber dem Feinde wie dem Tode, stille Unterwerfung unter das Geschick, aufopfernde Treue des Mannen gegen den Fürsten, Milde und Freigebigkeit des Fürsten gegen den Mannen, das sind die wesentlichen Züge.

Im Mittelpunkt alles englischen Unterrichts aber muss Shakespeare stehen. Das war auch wohl bisher schon so. Aber ist er unseren Schülern wirklich das geworden, was er ihnen sein kann, eine Quelle höchsten künstlerischen Geniessens und tiefster Erkenntnis in Fragen des Menschenschicksals? Nur mit dem Uebersetzen und dem Hinwegräumen grammatischer Schwierigkeiten ist es hier nicht getan; hier ist die Hauptsache das seelische Hineinleben in den Dichter. Und soll das unseren Schülern ermöglicht werden, dann müssen gerade hier englischer und deutscher Unterricht Hand in Hand gehen. Aber ist es nicht oft so, dass der Lehrer des Englischen bei der Lektüre Shakespeares sich ganz einseitig mit dem rein Sprachlichen

---

[1]) Vergl. ten Brink, *Geschichte der englischen Literatur,* 2. Aufl. S. 34.

befasst, in der Annahme, die Würdigung des Menschen und Dichters gehöre in den deutschen Unterricht, und dass der Deutschlehrer gerade der selben Unterlassung sich schuldig macht, weil er nicht in das Fach seines Amtsgenossen übergreifen will? Shakespeare wird nur da im Unterricht voll zu seinem Recht kommen können, wo Deutsch und Englisch in der gleichen Hand liegen, wo er gelesen wird mit der ausgesprochenen Absicht, immer wieder seine Bedeutung für das deutsche Geistesleben hervortreten zu lassen, wo stets von neuem der Nachdruck darauf gelegt und der Nachweis erbracht wird, dass wir seiner ganzen Art nach dazu berechtigt sind, ihn zu den unsrigen zu zählen. Worauf wir besonderes Gewicht zu legen haben, das sagt uns Goethe in seinem berühmten Ausspruch: „Ich erinnere mich nicht, dass ein Buch, ein Mensch oder irgend eine Begebenheit des Lebens so grosse Wirkung auf mich hervorgebracht hätten als Shakespeares Stücke. Sie scheinen ein Werk eines himmlischen Genius zu sein, der sich den Menschen nähert, um sie mit sich selbst auf die gelindeste Art bekannt zu machen. Es sind keine Gedichte! Man glaubt vor den aufgeschlagenen, ungeheueren Büchern des Schicksals zu stehen, in denen der Sturmwind des bewegtesten Lebens saust und sie mit Gewalt rasch hin und wieder blättert.“ Das ungeheure Schicksal, dem wir Shakespeares Menschen gegenüberstehen sehen, das wild bewegte Leben, das sie erfüllt, sind das nicht eben die beiden Züge, die dem germanischen Menschen eignen, die ihn vom Menschen anderer Rasse, vor allem den Romanen, so deutlich unterscheiden? Wenn wir unsern Schülern den germanischen und damit den deutschen Menschen zeigen und sie seine Seele begreifen lassen wollen, dann tun wir das am besten an Shakespeares Helden. Und von allem, was die gelehrte Forschung über den grossen Engländer festgestellt hat, geht uns in der Schule nichts so sehr an wie das Kapitel, das seinen Einfluss auf die deutsche Literatur behandelt. Unter dem unmittelbaren Eindruck der Lektüre eines Shakespeareschen Dramas sollte Lessings siebenzehnter Literaturbrief gelesen, sollte gezeigt werden, wie die Bekanntschaft mit dem grossen Briten für Herder, Goethe und Schiller zur leitenden Schicksalsfügung wird.

Engere geistige Beziehungen, als wir sie vom Ende des 17. Jahrhunderts ab zwischen England und Deutschland fest-

zustellen haben, sind kaum irgendwo sonst zwischen zwei grossen Kulturvölkern anzutreffen. Alle bedeutenden dichterischen Leistungen von drüben, von Milton angefangen bis hin zu den Romantikern, wecken in Deutschland ein oft lautes literarisches Echo. Deutschland empfängt in dieser Zeit mehr, als es selbst zu geben hat; das muss gerechtes Urteil anerkennen. Mit dem neidlosen Eingeständnis aber ist es für uns nicht getan. Wir haben hier wiederum Gelegenheit, auf die grossen Unterschiede in der Geschichte des geistigen Lebens der beiden Völker hinzuweisen. Wir haben den Vorsprung zu betonen, den das seit langem politisch zusammengeschlossene, wirtschaftlich mächtig emporgeblühte England auch in rein geistiger Hinsicht vor dem um dieselbe Zeit von innerem Zerfall verhängnisvoll bedrohten Deutschland haben musste. Noch mussten deutsche Dichter sich vorerst damit begnügen, Anregungen vom glücklicheren Auslande aufzunehmen. Aber die deutsche Seele füllte sich damit nicht zum Werke blosser Nachahmung, sondern um sie, mit köstlichem Eigengut vermischt, bald zu einem grossen geschlossenen Ganzen neuen dichterischen Schaffens sich auswachsen zu lassen.

Im besonderen wäre das für die Gedankenwelt der Aufklärung nachzuweisen. Hier bietet sich eine Gelegenheit, vom Englischen und Französischen aus tief in das geistige Werden und Schaffen der Menschen des 18. Jahrhunderts hineinzuleuchten. Sind uns die Ideen der Aufklärung zum grössten Teil auch durch die französischen Philosophen übermittelt worden, so haben wir ihre eigentliche Heimat doch in England zu suchen. Hier wird zuerst und am erfolgreichsten an einer Metaphysik des „gesunden Menschenverstandes“ gearbeitet und vor allem die Frage untersucht, wie der Mensch in dem Rahmen der seit der Renaissance gewonnenen neuen Weltanschauung sein eigenes Wesen und seine Stellung aufzufassen habe. In Frankreich nahmen diese Gedanken gleich, hervorgerufen durch den Gegensatz, in den das von ihnen verkündete Ideal zu der sozialen und politischen Wirklichkeit stand, eine entschiedene Kampfstellung gegen die bestehende Ordnung in Staat und Kirche ein. Sie begegnen uns dort scharf zugespitzt und leidenschaftlich vorgetragen, nicht mehr in der ruhigen Sachlichkeit und Abgeklärtheit wie bei den Engländern. In Deutschland fanden sie erneut eine bedeutende Vertiefung und

eine Reinigung und Veredlung durch ihr Aufgehen in die deutsche Dichtung. Hier in Deutschland überwog bei dem Mangel eines einheitlichen öffentlichen Interesses von vornherein die Tendenz der individuellen Bildung, und der trockenen Verständigkeit, womit sich eine überhebungsvolle Popularphilosophie überall breit machte, wurden hier bald durch die poetische Bewegung und die grossen Persönlichkeiten ihrer Träger, Lessing und Herder, frisches Leben und höhere Gesichtspunkte zugeführt. „Dieser Umstand bewahrte die deutsche Philosophie des 18. Jahrhunderts davor, sich in theoretisch-skeptische Selbstzersetzung wie die englische, oder in praktisch-politische Zersplitterung wie die französische zu verlieren: durch die Berührung mit einer grossen, von Ideengehalt strotzenden Literatur bereitete sich hier eine neue grosse Epoche der Philosophie vor.“[1])

Im Rahmen einer solchen Betrachtungsweise kann schon in der Schule die Lektüre englischer Dichtungen des 18. Jahrhunderts, nicht zum wenigsten aber auch philosophischer Abhandlungen Humes und — was bisher noch ganz übersehen worden zu sein scheint — vor allem auch Shaftesburys zu einer vertieften Auffassung des deutschen Geisteslebens, insonderheit des deutschen Bildungsideals im Zeitalter unserer klassischen Dichtung führen.

Auch die andere, dem Rationalismus entgegengesetzte Strömung, die das geistige Leben des 18. Jahrhunderts durchzieht, um in den Heroen der deutschen Dichtung zu gipfeln, die Rückkehr zur Natur, tritt in der englischen Literatur zuerst deutlich in die Erscheinung und lässt sich hier in ihrer Bedeutung für Deutschland leicht verfolgen. Von keinem ist das Bedürfnis der Zeit nach Ursprünglichkeit und Natürlichkeit so stark empfunden worden wie von dem Bischof Thomas Percy. Mit seinen *Reliques of ancient English Poetry* versetzt er die nach echter Poesie dürstende Welt in Begeisterung. Die Wirkung auf Deutschland war vielleicht noch stärker als auf England. Herder verdankt Percy die Anregung zu seinen *Stimmen der Völker*; Bürger entnimmt der Sammlung mehrere seiner besten Balladen (so z. B. den *Abt von St. Gallen* und

[1]) Vergl. Windelband, *Lehrbuch der Geschichte der Philosophie.* 3. Aufl., S 359 ff.

einige Verse der *Leonore*), selbst Goethe hat ihre Nachwirkung auf seinen *König von Thule, Fischer, Erlkönig* verspürt. Mit Recht ist Percy als der Ahnherr dessen gepriesen worden, was heute als Folklore-Kunde einen so grossen und schönen Zweig der Wissenschaft vom Seelenleben der Völker bildet. Die Beschäftigung mit ihm gehört zweifellos zu den Aufgaben eines auf Deutschkunde eingestellten Unterrichts.

Wenn Strömungen des englischen Geisteslebens schon sehr früh für Deutschland bedeutungsvoll geworden sind, so stammt umgekehrt die Befassung Englands mit deutscher Poesie erst aus dem Ende des 18. Jahrhunderts. Scott und Coleridge sind die ersten, die deutsche Dichtungen künstlerisch übersetzten. Byron, der seine Bewunderung für Goethe in der Widmung des Sardanapal so schönen Ausdruck gibt, versteht dagegen so gut wie kein Deutsch und ist in seiner Wertung Goethes fast ganz auf das Hörensagen angewiesen. Der grosse Vermittler deutscher Geisteskultur für England ist erst Carlyle geworden. Er war schon vor dem Kriege der deutschen Schule nicht fremd; er wird in Zukunft ihr noch viel mehr sein können. Ins Innerste der deutschen Seele ist kein ausländischer Schriftsteller so tief gedrungen wie er. „Wie ist es ihm Ernst! Und wie hat er uns Deutsche studiert! Er ist in unserer Literatur fast besser zu Hause als wir selbst.“ So urteilt Goethe. Und wir brauchen nur die Werke des Mannes aufzuschlagen, um die Bestätigung dafür zu finden. Es gibt keins, in dem uns nicht der Name eines deutschen Menschen oder eines deutschen Buches entgegenträte. Und dass es Carlyle Ernst war mit seiner Wertschätzung der deutschen Art, dass ihm die Doppelzüngigkeit so vieler seiner Landsleute aus neuerer Zeit weit ab lag, das hat er durch sein mannhaftes Eintreten für Deutschlands gutes Recht in seinem Briefe an die *Times* vom 11. November 1870 vor aller Welt bewiesen. Die deutsche Schule hat allen Grund, in dieser Zeit darauf recht deutlich hinzuweisen. „Carlyle ist eine moralische Macht von grosser Bedeutung. Es ist in ihm viel Zukunft vorhanden, und es ist gar nicht abzusehen, was er alles leisten und vollbringen wird.“ Dies andere Wort Goethes über den grossen Engländer wollen wir für den Unterricht besonders beherzigen.

Der literaturgeschichtliche Unterricht wird immer am leichtesten und dankbarsten sich für die Zwecke deutschkund-

licher Belehrungen einrichten lassen, doch ist mit ihm keineswegs die Möglichkeit dazu erschöpft. Auch alle anderen Gebiete des neusprachlichen Unterrichts versprechen gute Ausbeute. Nicht zum wenigsten die leicht so trockene und abstrakte Grammatik. Wenn nur das Verfahren, vom fremden Sprachgebrauch aus Licht auf den deutschen fallen zu lassen, für grammatische Erscheinungen der Fremdsprache Entsprechungen oder Abweichungen in der Muttersprache festzustellen, noch viel häufiger und ergiebiger angewandt würde! Es ist ein vorzügliches Mittel, den Unterricht beleben und vor allem die Schüler auf Eigenheiten ihrer Sprache aufmerksam zu machen, die sonst leicht übersehen oder wenigstens nicht richtig gewertet werden. Und dies darf doch für lebende Sprachen in Anspruch genommen werden, dass sie für solche aus dem Vergleich heraus zu gewinnende Belehrung zum wenigsten ebenso gut geeignet sind wie die toten, weil es sich bei ihnen um die Geeignetheit gegenüber den vom Leben unserer Zeit gestellten Anforderungen handelt genau wie in unserer eigenen Sprache. Solcher Vergleich wird sich auch erstrecken können auf die Klangfülle und Klangschönheit oder den höheren und niederen Grad von Eignung etwa für den Dichter, Philosophen, Techniker, wenn natürlich auch absolute Werturteile hier sehr schwer sind.

Der Zweig des Unterrichts jedoch, der nächst der Literaturgeschichte sich am besten zu deutschkundlichen Ausblicken eignet, ist die Beschäftigung mit dem Herkommen, dem Inhalt und dem Bedeutungswandel der Wörter. Wer den lebendigen Wandel der Sprache einmal erkannt hat, dem ist es ohne weiteres klar, dass sie vor allem mit der Bedeutung ihrer Wörter in engster Beziehung zur Kulturgeschichte der Völker steht. Wir können schon im Unterricht der Schule zeigen, wie der Wortschatz der Sprache uns bestimmte Hinweise auf kulturelle Verhältnisse und Wandlungen vergangener Zeiten liefert.[1]) Hier interessiert uns nur, wie wir aus der Geschichte französischer und englischer Wörter Rückschlüsse auf die Kultur der deutschen Vergangenheit ziehen können. Darüber im letzten Abschnitt noch etwas Genaueres.

Die kulturgeschichtliche Betrachtung des französischen

---

[1]) Vergl. diese *Zeitschrift* 1915, S. 81—99.

Wortschatzes führt uns im Unterricht notwendig zur Behandlung der germanischen Lehnwörter, die eindrangen, als die Franken in Gallien einwanderten und mit den Galloromanen zu einem Volke verschmolzen. Wie stark die germanische Einwirkung gewesen ist, geht zur Genüge daraus hervor, dass nicht nur eine bedeutende Vermehrung des Wortschatzes auf fast allen Gebieten menschlicher Tätigkeit eintrat, sondern dass auch neue wortbildende Elemente, namentlich die Suffixe *-ard, -aud, -enc*, und sogar neue Laute, das *h* und das *w*, sich einbürgerten. Eine genauere Einsicht in die germanischen Lehnwörter gestattet mannigfache Schlüsse auf die Kultur der damaligen Zeit und die Beziehungen der Völker untereinander. Eingehend handelt davon Fr. Kluge in dem Artikel *Romanen und Germanen in ihren Wechselbeziehungen* (Gröber, *Grundriss der romanischen Philologie* Bd. I).[1]) Er weist darauf hin, dass wir uns die Germanen damals schon auf einer ziemlich hohen, den Galloromanen in mancher Beziehung überlegenen Kulturstufe vorstellen müssen. Vor allem wurde ihre Heldenhaftigkeit bewundert, ihre Körperkraft gefürchtet, und so sind besonders zahlreiche germanische Bezeichnungen für diese Eigenschaften dem Romanischen einverleibt worden. Daneben zeigt sich der germanische Einfluss stark in dem Wortmaterial, das auf Ausrüstung zu Krieg und Jagd, auf Waffen und Kleider geht. Aber auch germanisches Gemeinwesen und Verfassung, Aemter und Würden, Rechtspflege und Lehensverhältnis haben, wie uns die Sprache in ihren Wörtern zeigt, ihre Spuren hinterlassen. Immer wieder begegnen wir im Unterrichte Wörtern und Ausdrücken, von denen ausgehend wir Blicke auf die damaligen germanischen Kulturverhältnisse tun können. Eine Zusammenstellung, die sich ohne zu grosse Mühe und viel Zeitverlust machen liesse, würde ein nach mancher Richtung hin fesselndes und anregendes kulturgeschichtliches Gemälde ergeben. Nur wenige Beispiele dazu: *déguerpir*, „im Stiche lassen", kommt vom germ. *werpan*; es bezieht sich auf einen altdeutschen Rechtsgebrauch, wonach unter dem Werfen eines Halmes in den Busen eines andern eine Erbeinsetzung (eine

---

[1]) Vergl. dazu ferner W. Meyer-Lübke, *Germanisch-romanische Wortbeziehungen* in *Prager deutsche Studien*, 8. Heft 1908; und J. Jud, *Was verdankt der französische Wortschatz den germanischen Sprachen* in *Wissen und Leben*, Zürich 1908.

Abtretung) verstanden wird;[1]) *gagner* von germ. *waidanjan,* weiden, durch Weiden erwerben; der Begriff ist also noch dem Jäger- und Hirtenleben entnommen und hat sich erst später auf andere Erwerbszweige erstreckt; *halle*, bedeckter Marktplatz, hat noch afrz. die Bedeutung „festlicher Saal“, entsprechend dem altnfrk. *halla*; *harangue,* öffentliche, feierliche Rede, vom ahd. *hring,* Ring, Kreis, Versammlung, Gerichtsstätte, ist also eigentlich das in der Volksversammlung feierlich Vorgetragene.

Solchen Erörterungen von kulturgeschichtlich interessanten Wörtern germanischer Herkunft verwandt wäre die Beschäftigung mit französischen Ortsnamen der gleichen Art. Auch von hier aus wäre die Stärke des germanischen Einschlages in Nordgallien deutlich zu machen. Es wäre vor allem auf die zahlreichen Bildungen hinzuweisen, denen ein lateinischer Ortsbegriff, wie *villa*, *villaris*, *curtis, podium,* zugrunde liegt, deren Bestimmungswert aber ein germanischer Personenname ist. Von besonderem Interesse sind Ortsnamen, die an die germanische Heldensage erinnern. So sind auf französischem Sprachgebiet nachgewiesen: *Brunichildis domus*, *lapis, castra*, frz. *Brunequel, Bourniquet-Pierre, Brunehaut,* und in frz. *Nivelles*, *Nivaucourt* haben wir vielleicht Nachklänge der alten Volksbenennung *Franci Nebulones.*[2])

Wenn bei der ersten Berührung und gegenseitigen Beeinflussung von Romanen und Germanen die kulturelle Ueberlegenheit entschieden auf seiten der letzteren gewesen zu sein scheint, so erscheinen einige Jahrhunderte später die Romanen als die in Lebensart und Einrichtungen Fortgeschritteneren. Auch dafür finden wir den sprachlichen Beleg, wenn wir das Englische, in dem germanisches und französisches Sprachgut bald nach der normannischen Eroberung zu einer neuen Einheit verschmilzt, auf seinen Wortschatz hin genauer ansehen. Das ist ein Versuch, von der Sprache aus zur kulturgeschichtlichen Erkenntnis vorzudringen, der gar nicht oft genug unternommen werden kann. Es wird sich stets ergeben, dass dem Germanischen an sprachlichem Gut alles das zuzuschreiben ist, was das Leben in seinen einfachsten Beziehungen und Aufgaben angeht, während aus dem Französischen stammt, was in die bereits eine höhere Kulturstufe darstellende Welt des

---

[1]) Vergl. Diez.

[2]) Vergl. Kluge, a. a. O. S. 508.

Lehnwesens mit ihrer immer mehr ritterliche Formen annehmenden Lebensart gehört. Wir werden bei solchen Betrachtungen immer wieder auf den germanischen Grundcharakter des Englischen hinzuweisen haben. Aber der Vergleich des Englischen und Deutschen zeigt uns doch wieder, wie das erstere manche dem Germanischen besonders eignende Merkmale eingebüsst hat, so die reich ausgebildete Flexion und bis zu einem gewissen Grade auch die Kraft der Wortbildung durch Zusammensetzung. Sorgsam sollten wir altertümliche Wörter dieser Art, wie wir sie in poetischen Texten immer wieder bis in die neueste Zeit hinein finden, zu sprachgeschichtlicher Betrachtung stellen. Manches gute, altgermanische Wort kommt dabei zum Vorschein, das im Laufe der Zeit dem für uns viel farbloseren französischen Rivalen hat weichen müssen. Einige Beispiele: *fore-elders (ancestors), earthtilth (agriculture), wanhope (despair), gold-hord (treasure), againrising (resurrection), ayenbite of inwit (remorse of conscience), rimecraft (arithmetic).*

Eine weitere Gelegenheit kulturgeschichtlicher Betrachtung germanischen Sprachguts bietet sich uns, wenn wir dem Bedeutungswandel nachspüren, den manche im Deutschen und Englischen vorkommende Wörter in der einen oder anderen Sprache erfahren haben. Fälle dieser Art sind besonders häufig; es seien nur ein paar deutliche Beispiele angeführt:

Engl. *write* „schreiben", dtsch. *ritzen*, zeigt, dass sich in England das ursprünglich vom Einritzen der Runen gebrauchte Wort in der Bedeutung *scribere* erhalten hat, während im Deutschen mit der Uebernahme der römischen Schriftzeichen und Schreibkunst auch das dafür im Lateinischen gebräuchliche Wort einbürgerte. Das von lat. *scribere* abzuleitende engl. *shrive* blieb auf die Anwendung in der Kirchensprache beschränkt, wo es eigentlich bedeutete „eine Strafe zuerkennen", „geistliche Busse auferlegen" und dann weiterhin einfach „beichten lassen".

Engl. *read* „lesen", dtsch. *raten*, hiess in altgermanischer Zeit „die Runenzeichen erraten". Von hier aus erklärt sich leicht die verschiedene Bedeutungsentwicklung im Englischen und Deutschen.

Engl. *lease* „Aehren lesen", dtsch. *lesen*, führt uns auf die Grundbedeutung „zusammenlesen, sammeln". Im Zusammenhang mit dem allgermanischen Kulturverhältnissen erkennen

wir dann lesen als „die Runen lesen“ d. h. die behufs Weissagung ausgestreuten Stäbchen zusammenlesen.[1])

Engl. *fee* „Lohn, Bezahlung“, dtsch. *Vieh*; erinnert an die Zeit, als noch bei den Indogermanen die Herdentiere als Wertmesser galten. Zu vergleichen wäre damit lat. *pecunia*, das von *pecus* „Vieh“ abgeleitet ist.

Ganz besonders sind die in den fremden Sprachen auftretenden Bezeichnungen für unser Volk dazu geeignet, deutschkundliche Betrachtungen anzustellen. Woher kommt es, dass sich für uns bei den anderen Völkern kein einheitlicher Name festgesetzt hat? Vor allem daher, dass ein solcher bei uns selbst erst verhältnismässig spät sich durchgesetzt hat. Noch am Ende des achten Jahrhunderts tritt die Bezeichnung „deutsch“ nur in Verbindung mit der Sprache auf, um damit den Gegensatz zur *lingua latina* festzustellen. Sonst wird als Gesamtname für die unter derselben Herrschaft vereinigten Stämme der der Franken, gelegentlich auch der Bayern und Sachsen gebraucht. Erst 961 erscheinen zum ersten Male, wie Schäfer[2]) hervorhebt, *Theutoni, Theutonici* für das ganze Volk.

Bei den Franzosen ist bis heute ein Stammesname, *les Allemands,* als Bezeichnung für unser ganzes Volk beibehalten worden. Das Englische hat die Gelehrtenbezeichnung *Germani. Germania*, bewahrt, die bei uns im Volksmunde nie heimisch geworden ist. Das einzige Volk, bei dem sich schon in älterer Zeit der Name festgesetzt hat, der auch bei uns der herrschende geworden ist, sind die Italiener. Sicherlich ist diese Tatsache aus der engen politischen Verbindung Deutschlands und Italiens in der mittelalterlichen Zeit zu erklären. „Besonders lehrreich für die Geschichte unserer Namengebung und damit des deutschen Einheitsbewusstseins ist die Tatsache, dass die Engländer sich zur Bezeichnung der Niederländer des Namens *Dutch* bedienen. Obgleich die Friesen und ihre Nachbarn, aus denen das heutige Volk der Niederländer zusammengewachsen ist, ihre Beziehungen zum Reiche so früh gelockert haben, haben sie sich — an den äussersten Grenzen des Reiches! — den Namen, der mit der Kaiserstellung emporgekommen war,

---

[1]) Vergl. Kluge *„Etymologisches Wörterbuch der dtsch. Sprache* unter „lesen“.

[2]) Dietrich Schäfer, *Deutsche Geschichte*, 5. Auflage, 1. Bd., S. 167.

doch voll zu eigen gemacht. Die sich entwickelnde niederländische Schriftsprache ist bis in den Anfang des 18. Jahrhunderts als „Niederdeutsch" bezeichnet worden, und noch heute verteidigen Flanderer und Brabanter ihre Sprache gegen das Französische des wallonischen Belgiens als *het duitsche taal*."[1])

Wenn so die Gelegenheit gesucht und benutzt wird, auch im neusprachlichen Unterricht immer wieder vom deutschen Menschen, seinem Herkommen und seiner Art zu sprechen, dann brauchen wahrlich das Französische und Englische nicht vor anderen Fächern zurückzubleiben in dem edlen Wettbewerb, der hoffentlich in Zukunft alle Lehrenden erfüllen wird und sich zum Ziel setzt, „die Schule zum Organ der nationalen Gesittungsbildung und damit zum Träger der geistigen Nationaleinheit zu machen". Dann wird manchem Angriff, der in unserer Zeit sich gegen die Stellung der neueren Sprachen im Unterrichtsplan richtet, auf die wirksamste Art begegnet. Aus dem Kreise der Fachgenossen mag vielleicht dagegen das Bedenken erhoben werden, solch weitgehendes Eingehen auf deutschkundliche Fragen müsse durch erhebliche Beschränkung des eigentlichen Unterrichtsstoffes erkauft werden. Sei es drum. Wir können in der Tat in allen Fächern noch manches an trockenem Wissen entbehren, wenn es uns gelingt, dafür lebendige Werte zu bieten, und lebendig ist für uns nun mal in erster Linie alles das, was mit uns und unserer Geschichte in enger Verbindung steht. Wo solches erreichbar erscheint, da ist sogar ein Uebergreifen auf Nachbargebiete gestattet, das unter gewöhnlichen Verhältnissen als unerlaubte Abschweifung bezeichnet werden würde.

Hagen i. W. Krüper.

Der Verfall des englischen Bühnendramas und die Versuche, es wieder zu heben.

In seiner fast 500 Seiten starken *Geschichte der englischen Literatur des 19. Jahrhunderts* widmet George Saintsbury dem Drama dieses Zeitraums ganze sieben Seiten. Er fällt folgendes allgemeine Urteil: "The plays, as a rule, which have been good

[1]) Vergl. Schäfer a. a. O.



literature have seldom been acted or have seldom succeeded as plays; the plays that have been acted and have been successful have seldom been good literature." In der Tat, ein höchst abfälliges Urteil. Aber vergessen wir nicht, dass Saintsbury die Werke der zeitgenössischen Bühnendramatiker nicht mit in den Kreis seiner Untersuchung zieht. Hören wir einen anderen Literarhistoriker von nicht unbeträchtlichem Ruf, dessen *Geschichte des englischen Theaters* bis zur Mitte der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts reicht. Augustin Filon spricht sich in seinem 1896 erschienenen Buche *Le Théâtre anglais* geradezu enthusiastisch aus; er sieht eine neue Blüte der englischen Dramatik anbrechen. Aber schon neun Jahre später muss er wehmütig eingestehen: „Le drame anglais, à peine né, se meurt."

Was war in den 25 Jahren, die zwischen dem Abschluss von Saintsburys Werk und der erwähnten resignierten Aeusserung von Filon liegt, geschehen? Was hatte auf dem Gebiet der englischen Bühnendramatik zu schönen Hoffnungen berechtigt? Was hatte diesen Hoffnungen, kaum, dass sie sich zu regen begannen, die Schwingen wieder geknickt?

Bei dem Versuch, zu einer befriedigenden Antwort auf diese Fragen zu gelangen, sah ich mich veranlasst, der Geschichte des englischen Bühnendramas nachzugehen. Nur so wurden mir die Kräfte offenbar, die diesen einst so herrlich grünenden Zweig am Baume der englischen Literatur so kläglich verkümmern liessen, nur so klar, weshalb die stärksten Bemühungen, auch der Besten, neue Knospen, Blätter und Blüten zur Entwicklung zu bringen, scheitern mussten.

Der Weg, den ich bei meiner Untersuchung zu durchmessen hatte, war zwar lang, aber er führte mich doch dabei zu so vielerlei interessanten Aussichtspunkten, ergab so mancherlei überraschende, nicht bloss ästhetische, sondern auch soziale und psychologische Aufschlüsse, dass ich die aufgewandte Mühe nicht bereute.

Den Dramatikern der elisabethanischen Zeit, allen voran W. Shakespeare, war es gelungen, den tiefen Gehalt ihrer Zeit, die mit Recht das Heldenzeitalter des englischen Volkes genannt werden kann, dichterisch zu gestalten, ein wahrhaft nationales Drama zu schaffen. Es trug sie die Woge des hochgehenden politischen und geistigen Lebens. Das Drama war volkstümlich, so volkstümlich, wie es nie zuvor gewesen, nie später wieder

geworden ist. Es ist schwer, sich ein Bild von der Theaterfreudigkeit jener Zeit zu machen; doch mag die Tatsache, dass London allein damals mindestens ebensoviel Schaubühnen aufwies wie heute, einen ungefähren Begriff geben.

Mählich aber, zunächst noch ohnmächtig gegen das Theater ankämpfend, bald aber, nach der Thronbesteigung der Stuarts, ausser der religiös-moralischen Waffe auch die politische schwingend, erwuchs der Bühne ihr grimmigster Feind, der Puritanismus. Dem phantasielosen, ja phantasiefeindlichen, alttestamentlicher Sittenstrenge und Einfachheit sich befleissigenden Puritaner war alle Kunst Blendwerk, das Drama und die Bühnenkunst nun gar ein Greuel, den mit Stumpf und Stil auszurotten, ihm sein Glaube gebot. So wuchs proportional dem Puritanismus die Abkehr des Bürgertums und der ihm in der Gesinnung nahestehenden Gentry. Der politische Sieg des Puritanismus entschied auch das Schicksal des Theaters. 1642 wurden sämtliche Schauspielertruppen aufgelöst. Noch einmal siegte zwar mit der Restauration der lebensfreudige Geist des lustigen Alt-England, noch einmal erklomm die Komödie durch die hohe Kunst eines Wycherley und Congreve den Gipfel der dramatischen Vollendung, aber es war nur der sittenlose Hof und sein Anhang, der ihr Beifall spendete, das Bürgertum, die überwiegende Mehrheit des Landadels hielten sich dem Theater fern. Die Bühne war in ihren Augen ein unmoralisches Institut.

Noch einmal lebt im 18. Jahrhundert, aber nur auf ganz kurze Zeit, die Komödie durch das Genie der beiden Anglo-Iren Goldsmith und Sheridan wieder auf. Aber das Publikum hat sich schon gewandelt. Dem Kleinbürgertum, das jetzt das Gros der Theaterbesucher stellt, behagt die platte, weinerliche Rührkomödie besser als der frische Humor, der geistsprühende Dialog in *Sie beugt sich, um zu siegen,* in der *Lästerschule* und den *Nebenbuhlern.*

Ist es bei einem solchen Publikum verwunderlich, wenn die grossen Dichter der Romantik, Wordsworth, Coleridge, Scott, Byron, Shelley, da, wo sie versuchen, die gärenden, brausenden Ideen der neuen Zeit dem Volke in dramatischer Form zu bieten, völlig versagen, dass sie der lyrischen und epischen Form den Vorzug geben? Freilich besitzen sie auch nicht, wie etwa unser Schiller, die für die Erzielung packender Wirkung notwendige Kenntnis der Bühnentechnik. So weit ist schon die

Fühlung der englischen Dichter mit der Bühne verloren gegangen. Sie hört bald so völlig auf, dass vom Beginn des 19. Jahrhunderts an zwei Ströme dramatischer Produktion unterschieden werden müssen, die kein Kanal miteinander verbindet. Die Dichter, wie Matthew Arnold, Swinburne, schreiben Buchdramen für ein literarisch gebildetes Lesepublikum. Wenn sie, wie Robert Browning, Alfred Tennyson, Aufführungen wagen, begegnen sie nur achtungsvollem Interesse. Es gehört das glänzende Spiel eines Henry Irving dazu, die blutleeren Gestalten in Tennysons historischen Dramen zu galvanisieren.

Wie bitter Englands führende Geister die Verrohung des Theaterpublikums empfanden, für wie hoffnungslos sie die Besserungsversuche ansahen, lesen wir in Walter Scotts *Letter on the decay of English theatrical literature* (1819): "I do not think the character of the audience in London is such that one could have the least pleasure in pleasing them. One half come to prosecute their debaucheries, so openly that it would degrade a bagnio; another set to snooze off their beef-steaks and port-wine; fashion, wit or literature there is not, and, on the whole, I would far rather write verses for mine honest friend Punch and his audience."

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts treten im englischen Bühnenwesen Veränderungen tiefgreifender Art ein, die die Hoffnung auf eine Neugeburt des englischen Dramas erwecken. Bulwer tritt auf das energischste für den bis dahin völlig fehlenden Schutz des dramatischen Eigentums ein. Nach jahrelangem Kampf sieht er seine Bemühungen mit Erfolg gekrönt und hofft nun, dass der dramatische Dichter, des wohlberechtigten Anteils am Erfolg seines Stückes sicher, sich würdigeren Aufgaben zuwenden, nicht mehr, um des lieben täglichen Brotes willen, dem rohen Instinkt der niederen Volksschichten huldigen, sondern alle Kraft aufbieten werde, die gebildeten Kreise, die Gesellschaft, dem Theater wiederzugewinnen. Doch der sonst so weltkundige Bulwer kannte die ebenso kunst- wie skrupelarme Gesinnung der englischen Theaterdirektoren nicht. Weit davon entfernt, sich mit den Dichtern ihres Landes in den Gewinn teilen zu wollen, sahen sie sich nach anderer vogelfreier Beute um und fanden sie in den damals noch ungeschützten Bühnendramen der festländischen Dramatiker, unter denen der im Grossfabrikationsverfahren arbeitende Scribe ihnen mit seinen

zugkräftigen Stücken am besten behagte. Dabei scheuten sich die Herren Bühnenleiter nicht, die mit englischen Personennamen umgearbeiteten, im übrigen aber völlig unverändert gelassenen Stücke für echt englisches Fabrikat auszugeben. Die literarische Unbildung ihres Publikums liess sie keinerlei Entdeckung befürchten.

Eine köstliche Satire dieser schamlosen Freibeuterei finden wir in Dickens' *Nicholas Nickleby.* Nicholas ist, „der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe“ als Theaterdichter in die hochberühmte Truppe des Direktors Vincent Crumbles eingetreten. Crumbles verlangt von ihm binnen zwei Tagen ein neues Stück. Nickleby erhebt verzweifelt Einspruch.

"But really I can't," returned Nicholas; "my invention is not accustomed to these demands, or possibly I might produce..." — Wütend unterbricht ihn Crumbles, "Invention! what the devil's that got to do with it!" — "Everything, my dear sir." — "Nothing, my dear sir," retorted the manager, with evident impatience. "Do you understand French?" — "Perfectly well." — "Very good," said the manager, opening the tabledrawer, and giving a roll of paper from it to Nicholas. "There! Just turn that into English, and put your name on the title-page . ."

In dem Gewimmel von Nichtigkeiten und Wechselbälgen, das die damalige Bühne bot, stossen wir nur ganz vereinzelt auf Darbietungen, die wenigstens auf Originalität Anspruch erheben können, wenn sie auch vom ästhetischen und technischen Standpunkt aus betrachtet schwach sind. Dazu gehört vor allen Bulwers noch heute gespielte Gesellschaftskomödie *Money,* dazu gehören Tennysons historische Dramen und romantische Komödien und Robert Brownings *Strafford* und *The Blot on the Scutcheon.* Sie verdienen schon darum eine auszeichnende Erwähnung, weil sie bestimmt waren, den Geschmack des Publikums zu heben. In dem Kampf mit der Roheit des Publikums, der Gewinnsucht und Gewissenlosigkeit der Bühnenleiter mussten jedoch so vereinzelte, im ungeeigneten Punkt und zur ungeeigneten Zeit einsetzende Bestrebungen scheitern.

Was den redlichsten und kräftigsten Anstrengungen kunstliebender und kunstübender Männer misslungen war, das schien durch das Zusammenwirken ökonomischer und materieller Umstände erreicht zu werden.

Unter der Herrschaft strenger Theatergesetze, von denen

der 1737 von Walpole erlassene Licensing Act das einschneidendste war, war die Zahl der englischen Bühnen im Vergleich mit kontinentalen Verhältnissen klein, waren die Schranken, die ihnen gezogen wurden, geradezu ungeheuerlich. Das London von 1800, das etwa 2 Millionen Einwohner zählte, hatte nur 6 Bühnen; das zehnmal kleinere London der Königin Elisabeth hatte deren 17 gehabt. Von den 6 Londoner Bühnen waren 2 bevorrechtigt. Es waren die sogenannten *patent theatres*, Drury Lane und Covent Garden. Sie allein hatten das Recht, das *legitimate drama* zu spielen, eine Bezeichnung, unter der man jede Art Bühnenspiel, das nicht Melodrama war, verstand. Nur wenn Drury Lane und Covent Garden geschlossen waren, also in den Sommermonaten, durften die anderen Bühnen Dramen spielen. Die Folge war ein ungeheurer Andrang zu den privilegierten Theatern, ein Andrang, der zu immer umfangreicheren Vergrösserungen des Hauses führte. Schliesslich nahmen Bühne und Zuschauerraum derartige Dimensionen an, dass der jüngere George Colman, ein Theaterdirektor, Dramatiker und Zensor aus dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts, im Ernst nach Semaphoren verlangte, um den Zuschauern auf der Galerie die Bewegungen der Schauspieler zu signalisieren.

Dabei konnten die *patent theatres* finanziell nicht bestehen. Sie erhielten keinerlei staatliche Subvention, durften aber auch nicht mit dem althergebrachten Unfug aufräumen, nach dem dritten Akt zu halben Preisen einlassen zu müssen. Das Publikum, das dann eindrang, verleidete jedem anständigen Zuschauer die Lust am Theater. So konnten die *patent theatres* von ihren Privilegien nicht leben, im Gegenteil, sie gingen, wie Augustin Filon sagt, daran zugrunde. So waren sie schliesslich selber froh, als sie ihre Vorrechte verloren.

Auf die Bühnenkunst und die dramatische Dichtung hatte das mehr als hundert Jahre bestehende Monopol in zwiefacher Beziehung unheilvoll gewirkt. Es hatte die Entwicklung der leichten Spielarten, des Singspiels, der Posse und vor allem des Melodramas, gefördert. Die Mehrheit des englischen Publikums wandte seine Gunst dieser leichten Ware dauernd zu. Auf der anderen Seite hatte die bevorrechtigte Stellung der beiden *patent theatres* lähmend auf den Schöpfungstrieb ernsthafter dramatischer Dichter eingewirkt. Wozu auch sollten die beiden Bühnen Tantiemen hinauswerfen, sie hatten ja an den älteren

Stücken, deren Aufführung ihnen allein zustand, genug. Wenn die Bühnenkunst nicht erstarrte, so war das genialen Künstlern und Künstlerinnen, wie Garrick (1741—76), Mrs. Sarah Siddons (1775—1812) und Edmund Keane (1814—33) zu verdanken, die vor allem Shakespeares Dramen zu neuem Leben erweckten.

Am 22. August 1843 wurde das Monopol der beiden *patent theatres* aufgehoben. Die Folge war, dass sich die Zahl der Londoner Theater in kurzer Zeit verdoppelte. Damit setzte unter den Bühnen ein scharfer Wettbewerb ein, ein Wettlaufen um die Gunst des Publikums; sie sahen sich gezwungen, sich in ihren Leistungen zu überbieten. Diese auf den ersten Blick für die Gesundung des Theaterwesens heilsam scheinende Folge erwies sich aber bald als verhängnisvoll für die weitere Entwicklung des Dramas. Um bei den immer kostspieliger werdenden Dekorationen und Kostümen, den schnell und stetig steigenden Gagen der Darsteller auf ihre Kosten zu kommen, fingen die Bühnenleiter an, ein Stück möglichst lange zu geben (sogenanntes „run-on system“). Ein Drama, das weniger als 50 Aufführungen erlebte, bedeutete für die Theaterkasse einen Misserfolg. Bei diesem sich bald zur Regel entwickelnden System hörte das Repertoire-Theater auf. Wie der Bühnenleiter, so geriet auch der Theaterdichter in völlige Abhängigkeit von dem Geschmack des Publikums. Nur das Drama, das ihm möglichst lange den Saal zu füllen versprach, fand Gnade vor den Augen des Theaterdirektors.

In den 70er Jahren beginnt es endlich am dramatischen Himmel Englands zu dämmern. Weitere Kreise sind dank den verbesserten Verkehrsmitteln in den Besitz einer ästhetischen Bildung gekommen; damit ist ein Zurückgehen des bildungs- und kunstfeindlichen Puritanismus verbunden. Der Bühnendichter, der bislang ein armer, in völliger Abhängigkeit von dem Theaterdirektor schreibender Teufel war, ist durch erfolgreiche Stücke zu erheblichen Einnahmen gekommen, die ihn in den Stand setzen, mit mehr Musse und vor allem in grösserer Unabhängigkeit zu komponieren. Er wagt es, eigenen Impulsen zu folgen, brennenden Fragen der Zeit dramatischen Ausdruck zu geben. Das Niveau des Dramas hebt sich. Zur selben Zeit hebt sich das Niveau des Theaterpublikums. Das Hauptverdienst an der einen wie an der anderen Hebung kommt einem genialen Paar von Bühnenleitern zu, denen es gelingt, auch die Gunst

der oberen Zehntausend zu erringen und zwanzig Jahre lang sich zu erhalten. Mit einer Raffinerie in der Regie und Ausstattung, wie wir sie später an den Meiningern bewundern lernen, nötigen Mary und Squire Bancroft dem verwöhntesten Modekind der Metropole wie dem Kunstkenner Bewunderung ab. Sie brechen endgültig mit der Plattformbühne und ihren uralten, steifen Formen des Auftretens der Schauspieler aus dem Hintergrunde, ihres Abtretens nach den Seiten, ihrer dem Publikum stets zugewandten Stellung. Sie sind, wenn auch nicht die Schöpfer, so doch die Vollender der Illusionsbühne, die unter ihnen eine für das deutsche Theater vorbildliche Vollkommenheit erreicht. In der realistischen und doch künstlerischen Ausgestaltung der Bühnenbilder — das Tableau ist eins ihrer Hauptkunstmittel — sind die Bancrofts unübertroffen geblieben.

Doch hier soll nur von ihrem Einfluss auf das englische Bühnendrama die Rede sein. Dieser Einfluss ist durch den einzigen Namen Robertson umschrieben. Mit Robertsons Komödie *Society* schien eine neue Blütezeit des englischen Bühnendramas anzubrechen. 36 Wochen lang lockte es Londons vornehmste Kreise in den kleinen Kunsttempel in der Tottenham-Strasse. Zum ersten Male wieder sah der Engländer die Welt, in der er lebte, im Spiegel der Bühne sich gegenübertreten. Die folgenden Dramen, *Ours*, *Caste*, *Play*, *School* und *M. P.* hielten den Erfolg fest. Aber war dieser erstaunliche Erfolg nicht etwa auf Rechnung der meisterhaften Inszenierung, des vortrefflichen Spiels der Bancroftschen Truppe zu setzen? "Robertson", so sagt Joseph Knight, der Verfasser des betreffenden biographischen Abrisses im *Dictionary of National Biography*, "Robertson may be credited with the foundation of a school the influence of which survives and is felt. His theory of comedy-writing was to place, amid wordly and cynical surroundings, a tender, youthful and sentimental interest, which would show the brighter for its entourage. In his best work such as *Caste* — his unmistakable masterpiece — and in half a dozen other works, the process produced very satisfactory results. He was the inventor of a system which, though artificial, was, temporarily at least, effective of giving, antiphonally, portions of conversations or spoken duets, the one sentimental and the other not seldom wordly. The term 'Teacup and saucer school', ap-

plied to him by Thomas Purner of the Athenaeum, suggested perhaps by Robertson's affection for domestic interiors and occupations, stuck to his work and is not wholly inapt. Robertson's work is healthy throughout, and much of it is original, being the result of his own observation. He caught quickly the manners of his time, and his characters are usually lifelike."

Das Urteil ist vorsichtig, aber doch im grossen und ganzen anerkennend. Aber wir haben schon gesehen, dass der Erfolg der Robertsonschen Komödien uns nicht zu einer Ueberschätzung ihres Wertes an sich verführen darf. Zweifellos überragen Robertsons dramatische Erzeugnisse beträchtlich die damals dem Publikum gebotene Ware. Aber so anerkennenswert auch sein Streben ist, nicht bloss dem Verlangen nach Unterhaltung zu dienen, sondern auch moralisch auf den Zuschauer zu wirken, ihn nachdenklich zu stimmen, so können wir seine Dramen doch nicht anders als herzlich schwach nennen. Robertsons Beobachtungsgabe ist scharf, durchdringend, das Typische richtig erfassend, aber sie ist nur auf einen ganz kleinen Kreis einstellbar. Sucht der Dichter darüber hinaus Gestalten auf die Bühne zu bringen, so wird er unsicher, tappend, ja, er versagt völlig. So sind die Gestalten der Robertsonschen Dichtung, die den oberen Zehntausend angehören — und diese führt er der Kontrastwirkung zuliebe gern ein — kläglich karrikiert. Wo der Dichter sich dagegen auf bekanntem Terrain befindet, und das ist die Welt des kleinen Mannes, der Whisky trinkt und Cockney spricht, da schafft er Menschen von Fleisch und Blut, Menschen, wie sie in England herumlaufen, von echter köstlicher Lebenswahrheit. Damit sind aber auch alle Vorzüge von Robertsons Dramen erschöpft. In der Erfindung der Fabel ist dieser Dichter ganz und garnicht glücklich; noch schwächer ist die Motivierung der Handlung, die oft an das Unwahrscheinliche grenzt. Tiefere Gedanken gar darf man bei Robertson nicht suchen.

So darf der wertvollste Gewinn, der aus dieser Periode für das Theater zu buchen ist, die Rückeroberung der gebildeten und tonangebenden Kreise Londons, nicht so sehr auf das Konto Robertsons als vielmehr auf das der wahrhaft genialen Bancrofts geschrieben werden. Der Dichter tritt ganz hinter dem Schauspieler zurück. Das Publikum geht nicht in das Theater, um Robertson zu hören, sondern um die Bancrofts spielen zu sehen, um die glänzende Inszenierung zu bewundern.

So schwach Robertsons Begabung auch ist, bekunden seine Komödien doch ein erfreuliches Streben nach Natürlichkeit und Lebenswahrheit. Seine Jünger lassen beides vermissen; sie suchen den Mangel durch eine wundersame Fruchtbarkeit wettzumachen. H. J. Byron bringt es auf 150 Stücke, die alle der verdienten Vergessenheit anheimgefallen sind, obwohl einzelne, wie *Our Boys,* jahrelang die Kasse des Vaudeville - Theaters füllten. Die erstaunliche Produktion erklärt sich aus der erneuten Abhängigkeit vom französischen Markt, in die Englands Bühnen Ende der 80er Jahre geraten.

Inzwischen feiert der Naturalismus auf den festländischen Bühnen unerhörte Triumphe, bilden sich in allen Kulturzentren des kontinentalen Europa begeisterte Ibsen-Gemeinden. Antoine weiht 1887 das Théâtre libre dem naturalistischen Drama.

Da endlich findet Ibsen auch in England einen Anwalt. William Archer liefert seit 1875 vielgelesenen Londoner Zeitschriften Theaterkritiken, in denen er eine Erziehung der Leser zur Kunst, wie er sie verstand, verfolgte. Ungewöhnliche Belesenheit, ein klares und scharfes Urteil, ein flüssiger Stil befähigten ihn in hohem Grade zu der schwierigen Aufgabe, eine so einseitige und denkfaule Leserwelt, wie seine Landsleute es sind, aus den ausgefahrenen Geleisen des Denkens in neue Bahnen hinüberzuleiten. Er übersetzte Ibsens Dramen. Bernard Shaw leistete bereite und geschickte Hilfe bei ihrer Erklärung. 1889 wurde *Nora* aufgeführt. Die Wirkung war ungeheuer. Niemals zuvor war in England von der Bühne aus das Wagnis unternommen worden, gegen das ehrwürdige Institut der Ehe zu predigen, die selbstverständliche, in England mehr als anderswo selbstverständliche Unterordnung des Weibes unter den Mann anzufechten. Aber so glänzend war die Aufführung, so überwältigend die Kraft der Ibsenschen Dialektik, dass das englische Publikum eine Zeit lang wie gebannt war und an der ehrfürchtig bewahrten Gesellschaftsmoral irre wurde. Doch nur eine gewisse Zeit, dann brach der Sturm der Entrüstung los. Die Zionswächter der Moral siegten. Ibsen verschwand wieder von der Bühne, aber wie ein Komet, nicht spurlos. Die einmal wachgerufene Bewegung zittert in einer Reihe von Dramen nach, mit denen eine verheissungsvolle Blüte der englischen Bühnendramatik anzuheben scheint. Den Reigen eröffnet 1893 Pinero mit *The Second Mrs. Tanqueray.* Aber hält dieses Drama, ebenso

wie das zwei Jahre später folgende *The Notorious Mrs. Ebbsmith* den Vergleich mit Dumas *Kameliendame*, Ibsens *Nora* aus? Dumas nimmt entschlossen Stellung gegen den Sittenkodex der Gesellschaft; Ibsen übt schonungslose Kritik an Gesetz und Herkommen; Pinero nimmt Anläufe, aber er wagt den entscheidenden Sprung nicht. So gehaltvoll, so reich an Gedanken seine Dramen sind, entlassen sie uns doch unbefriedigt. Was ist ihr tieferer Sinn? Wir sehen mit Spannung, wie Pinero zu einem Schlage gegen das Scheinheilige in der Moral der Gesellschaft ausholt, erleben dann aber, dass die geballte Faust herabsinkt und der Dichter sich schliesslich vor der eben noch so hart bekämpften '*respectability*' verbeugt. Das letzte, das erlösende, befreiende Wort bleibt ungesprochen. Daran verzweifelnd, die '*respectability*' wieder zu gewinnen, nimmt Paula Tanqueray, die ehemalige Halbweltdame, Gift. Agnes Ebbsmith, die Märtyrerin der konventionellen Ehe, die begeisterte Frauenrechtlerin, die Atheistin, lässt sich bekehren. Das sind nicht Lösungen der aufgestellten Probleme, das sind Kapitulationen des Dichters vor der herrschenden Gesellschaftsmoral.

Zweifellos stehen Pineros Dramen und ebenso die von Henry Arthur Jones, Grundy, um nur diese zu nennen, was Technik, Charakteristik und Gehalt anlangt, auf unvergleichlich höherer Stufe als alles in den vorhergehenden Jahrzehnten Geschaffene. In dem einen unumgänglich notwendigen Erfordernis einer wahrhaft grossen Dichtung aber versagen sie alle: es fehlt ihnen die innere Wahrhaftigkeit. Die Dichter lassen ihre Helden und Heldinnen den Kampf gegen die Halbheiten und Verkehrtheiten, die Prüderie und Heuchelei von Gesellschaft und Kirche mit grossem Mut und scheinbar ehrlicher Ueberzeugung beginnen, um schliesslich doch die mit dem Aufwand feinster Dialektik verteidigten Thesen kleinlaut zurückzunehmen. Warum? Der Versuch der Aufklärung, den diese Dichter unternommen hatten, war dem englischen Publikum unangenehm auf die Nerven gefallen, so unangenehm, dass die überkühnen Dramatiker erschraken und es hinfort vorzogen, statt in der Predigt so bedenklicher Meinungen zu beharren, minder gefährliche, aber unterhaltsamere Stoffe zu wählen.

Anders George Bernard Shaw. Dieser Sozialist, Fabier, Teetotaler, Vegetarianer, Antivivisektionist, Pamphletist und Volksredner erwählte sich die Bühne, um brennende soziale Fragen

zu erörtern. In *Widowers' Houses* geisselte er die vor der Selbstentwürdigung nicht zurückschreckende Geldgier der *slum*-Herren, die niedrigen Machenschaften städtischer und kirchlicher Korporationen. In *Mrs. Warren's Profession* führte er den stärksten Schlag gegen die höhere Gesellschaft. Der skrupellose *slum-lord* Sartorious in *Widowers' Houses* wird durch Sir George Crofts, der sein Kapital in Bordellen arbeiten lässt, weit übertroffen. Ein Angehöriger der Hochkirche, Reverend Samuel Gardner, wird in seiner scheinheiligen Unsittlichkeit verächtlich gemacht. Vivie Warren bricht die geheiligten Bande der kindlichen Pietät; Frank Gardner zieht die kindliche Pietät ins Lächerliche. Niemals zuvor waren so wuchtige Anklagen gegen die englische Gesellschaft geschleudert worden als von diesem Iren. Aber diese Gesellschaft hatte für ihren Schutz vorgesorgt. The Queen's Reader of Plays, der allgewaltige Theaterzensor, verweigerte die Erlaubnis zur öffentlichen Aufführung. Shaws Anklageschriften blieben in seinem Schreibtisch liegen und wären unaufgeführt geblieben, wenn nicht bald darauf ein Ereignis eingetreten wäre, das dem ernsthaften Bühnendrama die ersehnte Geltung als Bildungs- und Erziehungsmittel zu verschaffen versprach.

Am 27. November 1899 gründete eine Gruppe von Theaterfreunden, Dichtern und Bühnenkünstlern die Stage Society, die sich die Förderung der dramatischen Kunst zum Zweck und die Schöpfung eines Repertoire-Theaters zum Ziele setzte. Vor einem zunächst noch kleinen aber ständig wachsenden Kreis hochgebildeter und kunstverständiger Mitglieder wurden von hervorragenden Künstlern, zu denen nur selten Dilettanten hinzutraten, von der Zensur verbotene Dramen, englische und ausländische, gespielt, Aber privat! Ausser den Engländern Shaw, Hardy, Stevenson, Hankin, Yeats, wurden Hauptmann, Sudermann, Ibsen, Maeterlinck, Brieux aufgeführt. Neben die Stage Society traten nach und nach eine Reihe ähnlicher Gründungen.

Haben ihre Bestrebungen Erfolg gehabt? Ist das englische Drama durch sie gefördert worden? Nach sechsjährigem Bestehen meinte ein Mitglied der Stage Society auf dem Festbankett, dass die Gesellschaft immer noch fern davon sei, ihr Ziel zu erreichen. Zweifellos ist ein, wenn auch nur kleiner, aber einflussreicher Teil des englischen Publikums mit wertvollen Bühnenwerken bekannt geworden. Englische Dichter, denen die Zensur

unerbittlich den Zugang zur öffentlichen Bühne verschloss, schöpften Befriedigung und neuen Mut aus dem Beifall, den ihre Werke fanden. Geniale Schauspieler fanden durch die beständig wechselnden Aufführungen Rettung vor der bei dem *long-run* System unausbleiblichen Verkalkung ihres Könnens. Manches neue Licht, das sonst rettungslos verglimmt wäre, wurde hier entdeckt, liebe- und verständnisvoll entwickelt. Und endlich fand hier und da ein Bühnenleiter den Mut, auf seiner Bühne ein Stück zu wagen, das ihm im Manuskript zugschwach erschienen war. Aber diese Fälle blieben doch höchst selten. In der Regel lehnten Zensur, Theaterdirektor, Publikum das ernsthafte Drama ab. Ganz besonders das soziale Aufklärung anstrebende Drama Shaws.

Aber darum hätten wir in Shaw doch einen bedeutenden dramatischen Dichter haben können. Er ist es aber nicht. Er schreibt Thesenstücke, die seine sozialen Ideen unter die Menge tragen sollen. Er nennt seine Dramen selbst *problem plays*, *propagandist dramas*. Es sind dramatisierte Volksreden. Seine Personen handeln nicht aus sich heraus; sie sind nur die Sprachrohre, durch die Shaw seine Ideen predigt.

Und dieser Ire, der eingestandenermassen England nicht liebt, geht denselben Weg wie Pinero. Sei es aus Ehrgeiz, sei es aus Gewinnsucht, oder aus einem vielleicht doch edlen Motiv, das mir nur nicht erkennbar ist, nach 1905 wechselt er mit der Taktik. Er schreibt Lustspiele voll beissender Anspielungen auf die englischen Schwächen, er greift alles an, was dem Engländer heilig ist, sein Land, seine Verfassung, seine Vaterlandsliebe, Ehe, Erziehung, die pflichtmässige Unterordnung der Kinder unter die Eltern, aber er übertreibt so derb, so toll, er trägt so starke Farben auf, dass die grosse Menge ihn nicht ernsthaft nimmt.

Sehen wir hier nur eine neue Wandlung dieses proteusartigen Geistes? Oder ist dieser Ire, wie so manche vor ihm, dem angelsächsischen Moralin zum Opfer gefallen, hat er sich löblich unterworfen? Die Erfahrungen, die wir an Shaw in diesem Kriege gemacht haben, lassen uns das letztere befürchten. Dann scheidet aber Shaw aus der Gruppe der ernsthaft zu nehmenden Dramatiker aus.

Neben Pinero und Shaw hatten Schulter an Schulter Granville Barker und Hankin um die Eroberung der Bühne für

das ernsthafte Drama gekämpft. Beide mit demselben Misserfolg. *The Voysee Inheritance* von Barker ist ein erschütterndes Familiendrama. Der Notar Voysee hat, um seine zahlreiche und sehr anspruchsvolle Familie auf grossem Fusse leben lassen zu können, die Depositen seiner Klienten angegriffen. Er setzt hierin nur die Praxis seines Vaters fort. Sein Sohn Edward wird Teilhaber der Firma und in die unsauberen Manipulationen eingeweiht. Anders als der robust vor sich und der Welt den Ehrenmann spielende Vater bricht der mit zarterem Gewissen behaftete Sohn unter der Last des Geheimnisses fast zusammen. Da stirbt der Vater, und entschlossen enthüllt der Sohn der Familie die Schwindeleien des Alten. Er weigert sich, das verbrecherische Spiel fortzusetzen; er verlangt, dass alle zusammenstehen, das gestohlene Geld den Geschädigten zurückzuerstatten. Da bricht ein Sturm der Entrüstung los. Der Bruder Rechtsanwalt bestreitet jegliche Verpflichtung der nicht an der Firma beteiligten Kinder, für den Schaden aufzukommen. Auch die Mutter will für nichts haften. Der Bruder Major legt entschiedene Verwahrung dagegen ein, dass der gute Ruf der Familie durch eine Bankerotterklärung der Firma blossgestellt werde. „Wenn die Klienten bisher pünktlich ihre Zinsen erhalten haben, haben sie dann etwas verloren?“ meint der Bruder Künstler. „Was ist überhaupt gesetzlich, was ungesetzlich? Was heisst Eigentum?“ Alle drängen Edward, das bisher geübte Verschleierungsverfahren fortzusetzen; sie ahnen in ihrem Egoismus nicht, welches Martyrium sie ihm damit auferlegen wollen. Da bringt ihn die alles verstehende Neigung einer jungen Verwandten dahin, der Familie sein Gewissen zu opfern.

Ibsens Einfluss ist in diesem mit ausserordentlich realistischer Treue ausgeführten Familiengemälde unverkennbar. Die einzelnen Charaktere sind klar und scharf umrissen. Der Dialog ist natürlich. Aber es fehlt dem Stück an dramatischer Bewegung. Die Handlung schleppt sich träge durch fünf Akte hin. Auch geht Barker der Humor ab.

John Hankins dramatische Begabung ist bedeutender. Er besitzt Humor, der sich allerdings recht zynisch äussert. *The Return of the Prodigal* stellt mit grimmiger Rücksichtslosigkeit den Snobbismus des reich gewordenen *middle-class man,* den eitlen Stolz und die Dummheit des Landadels an den Pranger. Die in ihrer fast sklavischen Unterordnung unter den Willen des

Familienoberhauptes still duldenden weiblichen Familienmitglieder — hier haben wir wieder eine echt typische Erscheinung des Herrenlandes England — finden in Hankin einen mitfühlenden Anwalt. In diesen Kreis lässt der Dichter den längst gestorben und verdorben geglaubten jüngeren Sohn, einen Taugenichts, den der Vater nach Australien abgeschoben hatte, wieder hineinschneien. Die Versuche des ehrgeizigen, nach einem Mandat strebenden Vaters, des eigennützigen, lieblosen älteren Bruders, den Unbequemen wieder loszuwerden, führen ergötzliche Szenen herbei, in denen aber grimmige Wahrheiten gesagt werden.

"What am I to do?" fragt der verlorene Sohn seine Schwester. "I've no profession, no business I can turn my hand to. I might take to manual labor, break stones on the road. But that would only bring discredit on this highly respectable family. In England sons of wealthy cloth-manufacturers don't work with their hands. Besides I don't like work."

Barkers wie Hankins Komödien lassen uns hoch interessante Einblicke in die englische Familie und Gesellschaft tun; sie sind durchaus realistisch; aber sie sind weit davon entfernt, gute Dramen zu sein. Das kurz skizzierte Lustspiel *The Return of the Prodigal* würde sich besser als Novelle ausnehmen. Noch mehr gilt das von Barkers Stücken. Es sind Romane, denen der Dichter gewaltsam die Form des Dramas gegeben hat.

Es ist überaus bedeutsam, dass von den dramatischen Dichtern der beiden letzten Jahrhunderte, die eine ausgesprochene und starke dramatische Begabung aufweisen, die überwiegende Zahl nicht angelsächsischer, sondern irischer Abkunft ist, so im 17. Jahrhundert Farquhar und Vanbrugh, im 18. Goldsmith und Sheridan, im 19. bezw. 20. Jahrhundert Shaw. Wie hervorragend begabt der Ire für das Drama ist, beweist Oscar Wilde, der, obwohl der Bühne vollkommen fernstehend, gleich mit dem ersten Versuch ein technisches Meisterstück liefert. Das nämliche gilt von Yeats, Lady Gregory und Synge. Es scheint, als ob die Veranlagung des Engländers sich immer mehr auf das Gebiet der Lyrik und der Epik, ganz besonders des Romans verengert.

Um so auffälliger ist es zu beobachten, dass im 20. Jahrhundert namhafte Romanschriftsteller sich auch als Dramatiker versuchen. Neben James M. Barrie, dessen *Quality Street* unter dem Titel *Ein stilles Gässchen* im Berliner Kgl. Schauspielhaus

aufgeführt wurde, bemerken wir Anthony Hope, Robert Louis Stevenson, Hall Caine, Arnold Bennett und in jüngster Zeit auch John Galsworthy. Was mag diese Novellisten zur Bühne geführt haben? Die Frage wäre bei festländischen Autoren müssig. In England dagegen, wo dem Roman alle Sympathien zugewandt sind, dem Bühnendrama aber gerade in den oberen Schichten des Volkes Missachtung, um nicht zu sagen, Misstrauen entgegengebracht wird, ist diese Frage wohl aufzuwerfen. Treibt diese auf dem Gebiet des Romans sehr erfolgreichen Romanschriftsteller der Ehrgeiz, auch auf der Bühne Lorbeeren zu pflücken, oder beseelt sie der achtungswerte Wunsch, zur Hebung des Dramas beizutragen? Ich glaube das letztere, bezweifle aber, ob dem Drama damit gedient ist. Die Umgiessung eines Romans in dramatische Form — und mit dieser haben wir es hier zumeist zu tun — ist stets misslich. Die epische Breite widerstrebt der Zusammendrängung. Eins kommt aber vornehmlich in Betracht. Der Dramatiker sieht beim Konzipieren die Personen handeln; er erlebt dabei instinktiv die Mimik und Interpretation des Schauspielers und formt danach den Dialog. Anders der anders bildende epische Dichter. Mag er noch so sehr Realist sein, sein Dialog wird jener vielbedeutenden Kürze entbehren, die bei dem echten Dramatiker so wirksam ist und die dem Schauspieler so weiten Spielraum lässt. Ausgesprochen novellistische Begabung wird daher dramatische Leistungen leicht beeinträchtigen. Die Dramen der genannten Novellisten legen Beweis davon ab. Sie lesen sich in Romanform mit grösserem Genuss. Galsworthy könnte ausgenommen werden. *Strife* zeigt viele Vorzüge eines guten realistischen Schauspiels. In dem kraftvollen, fein individualisierenden Dialog ist kein Wort überflüssig; die Personen handeln aus sich heraus; der Konflikt wird wohl vorbereitet. Aber der Ausgang des Dramas befriedigt nicht. Beide Gegenspieler stehen als Besiegte da. Der unbedingt auf ein Durchkämpfen des Streiks bestehende Generaldirektor wird von dem kleinmütig gewordenen, die prinzipiellen Interessen den persönlichen nachstellenden Aufsichtsrat überstimmt. Sein heftigster und gefährlichster Gegner, der Arbeiterführer, sieht die Herrschaft, die er über seine Arbeitsgenossen ausübte, unter dem Druck der über sie hereingebrochenen Not zusammenbrechen. Ueber die Köpfe der beiden Führer hinweg einigen sich Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Was ist nun des Sozialisten Galsworthy

eigentliche Stellung? Will er sagen, dass höher als Durchfechtung eines Prinzips, eines Ideals der Vergleich steht, dann ist seine Befähigung als Menschenfreund erwiesen, aber sein Drama bleibt schwach. Denn die Lösung bleibt äusserlich; sie ist nicht vorbereitet, kommt vielmehr unerwartet.

Ich bin am Ende dieser retrospektiven Betrachtung, die nur von Markstein zu Markstein der Geschichte des englischen Bühnendramas schreiten konnte.

Wir kennen jetzt, ungefähr wenigstens, den Stand der englischen Bühnendramatik der Gegenwart. Wir haben gesehen, wie verheissungsvolle Ansätze zu einem ernsten, echt englischen Drama in den 90er Jahren gemacht wurden, wie aber nach kaum einem Dezennium der Bewegung die Flügel erlahmten, sei es, dass die Widerstände sich als zu mächtig erwiesen oder dass die begabten Führer der Fahne untreu wurden. „Le drame anglais, à peine né, se meurt.“ Auf der englischen Bühne der Gegenwart ist das *commercial drama*, das nur auf den Geschmack des Publikums berechnete, dem Theaterleiter als Mittel zum Gewinn dienende Bühnenstück herrschend geblieben.

Sollte denn aber diese Herrschaft nicht zu brechen sein? Sollte es nicht möglich sein, dem Drama im englischen Kulturleben zu der Stellung zu verhelfen, die es auf dem Festlande — unsere Nachbarn im Osten eingeschlossen — behauptet und sicherlich behaupten wird? Ich glaube nein. Und zwar aus folgenden Gründen: Kirche, Volksvertretung und Regierung wachen in England gleich sorgsam darüber, dass das Drama nicht zur Bedeutung eines der geistigen Hebung der Volksmassen dienenden Faktors gelangt, vielmehr in der ungefährlichen Rolle des harmlosen Unterhaltungsstücks verharrt.

Die Stellung der Hochkirche zum Theater ist zum mindesten ablehnend, wenn nicht gar unfreundlich; auch aus den Reihen der Non-conformists begegnet der Bühne wenig Wohlwollen. Davon zeugt die Gründung der Actors' Church Union, die sich die Rettung der Seelen der Bühnenkünstler zur Aufgabe macht. Noch heute bleiben Sonntags die Theater geschlossen. Vermeintlich sittengefährliche Stücke, die der Zensor aus unbegreiflicher Nachsicht durchgelassen hat, wie Pineros *Gay Lord Quex,* sind von der Kanzel herab verdammt worden.

Staatsfeindliche und sittengefährdende Einflüsse daran zu

hindern, ihren Weg in die grosse Menge durch das Theater zu nehmen, ist Sache des Zensors, dessen Machtbefugnisse im grossen und ganzen dieselben geblieben sind, wie Walpoles Licensing Act vom Jahre 1737 sie gesetzlich festgelegt hat. Nicht bloss historisch interessant, sondern auch charakteristisch für die sich stets gleichbleibende Rücksichtslosigkeit der politischen Machthaber im sogenannten freien England ist, dass Walpole mit diesem Gesetz zunächst Henry Fielding unschädlich machen wollte, dessen politisch-satirische Lustspiele die Korruption unter Walpole an den Pranger stellten. Sein unstillbarer Tätigkeitsdrang trieb Fielding dann der Romanschriftstellerei zu. So verdankt die Weltliteratur mittelbar Walpole den grossen Novellisten. Das Theatergesetz von 1843, das die Vorrechte der Drury Lane und Covent Garden-Bühnen aufhob, hat die Befugnisse des Zensors unverändert gelassen. Gegenüber der Freiheit der Presse muss die Bevormundung des Theaters befremden. Sollen wir hier nur die Unlust des Engländers annehmen, am Bestehenden zu ändern? Oder spricht die Furcht der herrschenden Klassen vor der Unbotmässigkeit genialer dramatischer Dichter, die mit simsonischer Kraft den Stützpfeiler des mühsam gezimmerten Gesellschaftsbaues einreissen könnten, wenn sie ungescheut von der Bühne herab zu dem der Massensuggestion so zugänglichen englischen Volke reden dürften? Die Gründe, die Walpole zu seinem Licensing Act führten, dürften vielleicht doch noch, wenn auch in etwas anderem Kolorit, bis auf den heutigen Tag fortwirken.

An Angriffen auf die Theaterzensur hat es freilich nie gefehlt. Und als sich das Drama in den 90er Jahren zu heben begann, als Dichter mit starker Begabung entschlossen zu den Fragen der Zeit Stellung nahmen, als Kritiker wie Archer und Walkley mit unbestechlichem Unabhängigkeitssinn mutvoll für die Veredlung der Bühne eintraten, die Abkehr von aller Lauheit und Halbheit vom dramatischen Dichter forderten, da wurde der Ansturm auf die Zensur sehr heftig. Wie die englischen Dramatiker, deren Stücke vor den Augen von The Queen's Reader of Plays keine Gnade fanden, unter der Engherzigkeit und Kleinlichkeit dieser Aufsichtsbehörde litten, davon legen Shaws komisch-satirische Seufzer in der Vorrede zu seinen *Plays Unpleasant* Zeugnis ab. — Es ist im Jahre 1893. Shaw hat sein stärkstes Schauspiel *Mrs. Warren's Profession* für das Independent Theatre geschrieben.

"The play was everything that the Independent Theatre could desire — rather more, if anything, that it bargained for. But at this point I came upon an obstacle that makes dramatic authorship intolerable in England to writers accustomed to the freedom of the Press. I mean, of course, the Censorship. — The extinguisher which Walpole dropped on Fielding descends on me in the form of the Queen's Reader of Plays, a gentleman who robs, insults, and suppresses me as irresistibly as if he were the Tsar of Russia and I the meanest of his subjects. The robbery takes the form of making me pay him two guineas for reading every play of mine that exceeds one act in length. (Einakter — sogeannte "sketches" unterliegen der Zensur nicht.) I do not want him to read it: on the contrary, I strenuously resent that impertinence on his part. But I must submit in order to obtain from him an insolent and insufferable document, which I cannot read without boiling of the blood, certifying that in his opinion — h i s opinion! — my play "does not in its general tendency contain anything immoral or otherwise improper for the stage", and that the Lord Chamberlain therefore "allows" its performance (confound his impudence!). In spite of this certificate he still retains his right, as an ordinary citizen, to prosecute me, or instigate some other citizen to prosecute me, for an outrage on public morals if he should change his mind later on. Besides, if he really protects the public against my immorality, why does not the public pay him for the service? The policeman does not look to the thief for his wages, but to the honest man whom he protects against the thief. And yet, if I refuse to pay, the tyrant can practically ruin any manager who produces my play in defiance of him." Das Theatergesetz bestraft jeden, der an einer verbotenen Vorstellung mitgewirkt hat, sei er Darsteller oder Maschinist, mit 50 £ Geldbusse.

Im Jahre 1909 wurde im Ober- und Unterhaus ein Ausschuss bestimmt, der die Frage einer Neuregelung der Zensur erörtern sollte. Er empfahl, dem Zensor eine beratende Körperschaft zur Seite zu stellen, im übrigen aber ihm seine alten Befugnisse zu belassen. Ob die Behandlung der Frage über dieses Stadium hinausgekommen ist, ist mir nicht bekannt. Kennzeichnend für die Stellungnahme der Theaterdirektoren ist jedenfalls, dass sie die Beibehaltung der Zensur wünschen. Sie

glauben so sicherer zu sein, dass das zugelassene Stück bei dem Publikum Erfolg hat.

Die Theaterdirektoren wollen nicht den Geschmack des Publikums veredeln; sie denken garnicht daran, bildend auf die Zuschauer zu wirken, sie wollen nur verdienen. Und verdienen, tüchtig verdienen, können sie — das haben diese gewiegten Geschäftsmänner herausgefunden — nur, wenn sie dem Geschmack des Publikums dienen. Nicht der Theaterdirektor bestimmt Art und Gehalt des aufzuführenden Stückes, sondern das Publikum. „Nirgends,“ sagt R. Fischer in seinem im 104. Bande des *Archivs* veröffentlichten Aufsatz *Von der letzten Theatersaison,* „nirgends ist das Publikum so sehr Herr des Dramas, sind Dichter und Schauspieler so sehr Diener des Publikums als eben in London.“ Und dieses Publikum, mag es aus reicheren oder ärmeren Schichten stammen, geht ins Theater, um sich zu zerstreuen, nicht um sich nachdenklich stimmen zu lassen.

Wir entsinnen uns der bitteren Klage Walter Scotts über das allen ästhetischen Sinnes bare Theaterpublikum seiner Zeit. Achtzig Jahre später spricht sich Shaw in der schon erwähnten Vorrede eher noch abfälliger aus; besonders sind es die Gebildeten, deren geringes Interesse am Theater er tadelt. Wie soll da der Geschmack des Publikums sich heben! "Many people who read with delight all the classic dramatists, from Eschylus to Ibsen, only go to the theatre on the rare occasions when they are offered a play by an author whose work they have already learnt to value as literature, or a performance by an actor of the first rank."

Welches Publikum bleibt nun dem Dichter? Der *middle-class man.* Die ethische, ästhetische und intellektuelle Struktur seines Geistes drückt dem englischen Theater den Stempel auf. Es ist für uns Kontinentale schwer, die rechte Vorstellung von der Moral des Engländers zu gewinnen. Sie ist zweifellos stark religiös gefärbt und bestimmt seine Kunstanschauung durchaus. Das Kunstwerk soll dem englischen Betrachter, Hörer oder Leser etwas sagen, aber was es sagt, muss mit seinen sittlich-religiösen Anschauungen im Einklang stehen. So erklärt es sich, dass die das rein Menschliche so stark betonende Kunst des Cinque Cento ihn unangenehm heidnisch berührt, die christlicher anmutenden Präraphaeliten ihn dagegen anziehen. Es wäre ein Irrtum, das englische Geistes- und Empfindungsleben als noch vom Puritanismus beherrscht anzunehmen; aber puritanische Unter-

strömungen, dem Engländer selbst unbewusst, sind zweifellos noch vorhanden. Er huldigt dem Idealismus, aber dieser Idealismus muss puritanische Züge tragen. Sowie die Kunst beginnt, dem puritanischen Ideal gefährlich zu werden, lehnt der Engländer ihre Erzeugnisse ab, selbst auf die Gefahr hin, inkonsequent und innerlich unwahr zu werden. Er lehnt den Naturalismus ab, weil er ungöttlich, weil er gemein ist; er lehnt den rein künstlerischen Idealismus ab, weil er sinnlich ist. Keins der europäischen Kulturvölker hat so gefestigte, durch keinerlei Umwälzungen je erschütterte ethische und soziale Anschauungen wie das englische. Diese Anschauungen und die durch sie bedingten Einrichtungen haben sich mehr als 700 Jahre bewährt; sie sind dem Engländer darum geheiligt. Er steht darum einem solchen Sturmlauf gegen die Gesellschaft, die wirtschaftlichen Zustände, die Gliederung der Bevölkerung, den sich daraus ergebenden Druck der Einen auf die Anderen, die Beziehungen zwischen Mann und Weib, Eltern und Kinder, wie er von Dramatikern wie Augier, Dumas Fils, Ibsen und anderen unternommen wurde, verständnislos gegenüber. Und als englische Dramatiker ein Gleiches wagten, erlitten sie Schiffbruch. Solche Dramen waren eine Kritik der bestehenden Verhältnisse. Eine solche Kritik duldete das englische Gewissen nicht. So musste Ibsens *Nora,* um dem englischen Theaterpublikum schmackhaft gemacht zu werden, umgearbeitet werden. Der höchst bedenkliche Dr. Rank, der an den Sünden seines Vaters krankende Rückenmärker, der dezidierte Selbstmörder, wurde ausgemerzt. Nora und ihr Gatte versöhnen sich und fallen sich in die Arme. Die jeden Eheskandal verpönende Gesellschaftsmoral ist gerettet, und das Publikum vergiesst Tränen der Rührung.

Für jeden, der sich mit dem Studium der Psyche des englischen Volkes beschäftigt, wird es stets ein Gegenstand der Verwunderung sein, wie sehr in diesem Land der individuellen Freiheit die Uniformierung das Leben beherrscht, wie grimmig jeder, der die konventionellen Lebensformen und Anschauungen zu durchbrechen sucht, verfolgt wird. Sir George Crofts, der Wucherer und Wüstling in Shaws *Mrs. Warrens' Profession,* drückt das so aus: "So long as you don't fly openly in the face of society, society doesn't ask any inconvenient questions; and it makes precious short work of the cads who do."

Keine Sonderanschauungen, kein Sondergeschmack. Prüfen wir die in England meist gelesenen belletristischen Werke, so finden wir, dass die seichteste Ware die beliebteste ist. Corelli, Wells, Conan Doyle, Hope sind in aller Händen; Hardy, Meredith liest das englische Durchschnittspublikum nicht. Denn eine solche Lektüre verlangt geistige Mitarbeit des Lesers, veranlasst ihn nachzudenken. Und beides will der englische Durchschnittsleser nicht.

Wie sollte nun ein so geartetes Publikum Geschmack an Dramen finden, die es veranlassen, über sich, über seine Umgebung, über moralische und soziale Fragen nachzudenken, die es irre machen können an dem so beruhigenden Glauben, dass die englische Welt der Welten allerbeste ist?

Aber, wird man einwenden, mag von der Bühne aus auch viel, vielleicht zu viel seichtes, ja albernes Zeug geboten werden, so ganz verflacht ist der Geschmack des englischen Theaterpublikums doch nicht, es werden doch auch Shakespearedramen aufgeführt. Und Shakespeare ist doch ganz gewiss ein nachdenklicher Dichter. Stellen wir zunächst fest, dass die Zahl der Shakespeare-Vorstellungen in England verhältnismässig gering ist. In einem Jahre werden in Deutschland mehr Dramen des grossen Briten aufgeführt als in seinem Vaterlande in einem Jahrzehnt. Und wie haben die Theaterdirektoren, Beerbohm-Tree an der Spitze, Shakespeare entstellt, mit welchen Mätzchen garniert setzen sie ihn ihrem Publikum vor! Zu dem *König Johann* locken sie durch die Vorführung einer mit grösster realistischer Treue dargestellten Schlacht von minutenlanger Dauer, während der die Musik spielt. In *Richard II.* wird der Zweikampf zwischen Bolingbroke und Norfolk, im *Sommernachtstraum* werden die Rüpelszenen in breiter, auf die niedrigsten Instinkte der Zuschauer berechneter Derbheit vorgeführt. Das sind Zirkus-, nicht klassische Aufführungen.

"Ogni pubblico," so urteilt Mario Borsa in seinem 1906 erschienenen Buch *Il Theatro inglese contemporaneo,* "Ogni pubblico ha il theatro che si merita, e quello che affolla costantemente i theatri inglesi é un pubblico bambino." Wird solchem Publikum je ein dramatischer Dichter Lehrer und Kündiger der Wahrheit sein können?

Berlin. H. Gade.



Mitteilungen.

Welche Anforderungen sind an ein neusprachliches Unterrichtswerk zu stellen?

Eine ausserordentliche Fülle von neusprachlichen Unterrichtswerken haben uns die letzten Jahrzehnte beschert; und doch, wenn es gilt, ein veraltetes Buch durch ein neues zu ersetzen, ist mancher Kollege in arger Verlegenheit, welchem er den Vorzug geben soll. Bei dem einen ist ihm der Inhalt zu nichtssagend, bei dem andern die Regelfassung nicht scharf genug, das dritte scheint ihm zu schwierig für den Anfangsunterricht oder gewährt nur geringe Möglichkeit für induktive Methode u. s. f., bis er dann schliesslich die Hoffnung aufgibt, auf ein durchweg ihm sympathisches zu stossen und das alte Buch seufzend weiter benutzt. Bei solcher Lage der Dinge dürfte es nicht ohne Interesse sein, doch einmal festzustellen, welche prinzipiellen Anforderungen an ein modernes Unterrichtswerk zu stellen sind.

Die Phonetik hat bereits solche Ergebnisse gezeitigt, dass sie auch im Unterricht verwertet werden können. Eine lautliche Umschrift wird in Zukunft unentbehrlich sein sowohl für die Vokabeln als auch für ganze Stücke, vor allem aber auf der Unterstufe. Ein besonderer Lautierkursus mit Hilfe einer Lauttafel hat den ersten Lese- und Sprechübungen vorauszugehen. Am praktischsten ist es vielleicht, ans Ende oder an den Anfang des Buches die phonetische Umschrift möglichst zahlreicher Stücke zu setzen. Aber nicht nur im Elementarbuch, sondern auch auf der Mittel- und Oberstufe sollte von Zeit zu Zeit zur Prüfung und Besserung der Aussprache die Umschrift bei besonders schwierigen Uebungsstücken und Gedichten Verwendung finden. Voraussetzung ist freilich, dass ein einheitliches Lautsystem in sämtlichen Unterrichtswerken benutzt wird. Die Schriftzeichen wichen früher bei Passy, Sweet und Rousselot mehr oder minder von einander ab; jetzt sind wohl allgemein die der Association phonétique internationale angenommen.

Es gibt Gegner des Bildschmuckes; ein solcher bin ich nicht. Aber das Schulbuch darf dadurch nicht an Ernst einbüssen und

einem Bilderbuch ähnlich werden. Welche Bilder sind nun auszuwählen? Ich habe mehrere Unterrichtswerke daraufhin durchblättert. Da fand ich Kinder, die Ringelreihen tanzten, vor Hunden sich entsetzten, auf einem Esel ritten, Pfadfinder beim Frühstück oder bei der Musterung, Menschenfresser, die fürchterliche Gesichter schnitten, vom Tiger angegriffene Elefanten, König Eduard in Hoftracht, unseren Kaiser als Oxforder Ehrendoktor, das Geburtshaus von Anne Hathaway, Pudel, die schön machten, Knaben, welche auf einem Steckenpferd ritten, Wilde im Korbboot, ja selbst Deckhüllen mit geckenhaft gekleideten *scholars*.

Ich meine, alle solche Bilder, die nur unterhaltend, erheiternd oder komisch wirken, sollten lieber ganz wegbleiben. Auch gegen allzuviel Bilder von Entdeckern, Erfindern, Nationalheiligen, Dichtern und Schriftstellern, Landschaften und Schulstuben möchte ich mich aussprechen. In Betracht kämen für mich nur als bedeutsame fremde Kulturerzeugnisse Werke der Architektur (Kirchen, Schlösser, Rathäuser, alte Festungen), der Skulptur und Malerei sowie Veranschaulichungen geschichtlicher Vorgänge. Doch immer würde ich den Grundsatz festhalten, eher zu sparsam als zu verschwenderisch mit Bildern zu sein. Am Ende sollte aber stets zur Erläuterung des Lesestoffes das dafür nötige Kartenmaterial zu finden sein, ferner die Zusammenstellung von Daten zur Literatur und Geschichte, Münztafeln und dergleichen mehr.

Gar nicht befreunden kann ich mich mit dem Abdruck von Liedern. Ganz abgesehen davon, dass viele Lehrer und Schüler gänzlich unmusikalisch sind und manche Melodien gar nicht gesungen werden können, wenn man nicht den richtigen Anfangston trifft, scheint mir die Schulstube nicht der richtige Ort für die Durchnahme von fremden Volksliedern zu sein. Ich weiss wohl, dass z. B. der französische Nasalvokal durch den Gesang besser zur Geltung kommt und wohllautender wird; doch aus diesem Grunde etwa deutsche Volkslieder mit französischem Text singen zu lassen, könnte mich nicht reizen. Wenn aber in einem Uebungsbuch fast jede dritte oder vierte Lektion aus einem Lied mit Noten besteht, so würde ich es schon deswegen ablehnen.

Verschwiegen darf auch nicht werden, dass mancher Schüler absichtlich oder unabsichtlich falsch singen wird, was manchmal mehr Heiterkeit auslösen dürfte, als dem Lehrer lieb ist.

Bei den Lesestücken muss in erster Linie Einseitigkeit vermieden werden. Sie werden, wenn sie nur sogenannte Realien enthalten, auf die Dauer noch langweiliger wirken, als wenn sie nur Geschichte bieten. Wie selten stösst man auf die richtige Mischung. Der gute Briefstil wird im allgemeinen immer noch zu wenig berücksichtigt. Dialoge über Erlebnisse auf der Reise, im Theater

oder Museum bringen erwünschte Abwechslung und liefern Ausdrücke für die Umgangssprache. Die historischen Stoffe sollten im inneren Zusammenhang stehen und in fortlaufender Kette die Hauptpunkte der fremden Geschichte in gedrängter, aber spannender Weise zusammenfassen bezw. Charakteristiken von bedeutenden Herrschern, Feldherren, Dichtern oder ganzen Epochen geben. Im Elementarbuch ist die Anekdote mit Recht sehr beliebt; in ihm werden naturgemäss die Abschnitte weit kürzer und leichter sein müssen als auf den höheren Stufen. Schwieriger Satzbau, seltene Vokabeln, schwere Verbalformen müssen zunächst vermieden werden, und stets ist der Stoff dem Gedankenkreis und dem Wissen des Schülers anzupassen.

Deutsche Uebungssätze sind zur Einübung des grammatischen Pensums nicht zu entbehren. Ihr Wortschatz ist den fremdsprachlichen Stücken zu entlehnen. Doch scheint mir durch eine tüchtige Einübung letzterer weit mehr erreicht zu werden als durch das fast stets holperige und mühselige Uebersetzen aus dem Deutschen. Darum sollte diesen deutschen Uebersetzungsstücken nur halb soviel Raum eingeräumt werden wie den übrigen.

Der Schüler hat den Inhalt des fremdsprachlichen Stückes so in sich zu verarbeiten, dass er seinen Inhalt langsam, aber fliessend und mit der Zeit ihn frei umgestaltend wiederzugeben imstande ist. Auch Gedichte eignen sich häufig hierzu recht gut; ebenso lassen sich Fabeln und Sprichwörter weiter ausbeuten. Im Anfangsunterricht ist ein *Questionnaire* ganz am Platze; später aber hat das satzweise Abfragen immer mehr dem zusammenhängenden Vortrage zu weichen. Gruppen von Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens, über Geschichte, Geographie und staatliche bezw. kulturelle Einrichtungen des fremden Volkes fänden wohl am besten hinter den Uebungsstücken ihren geeigneten Platz und sind nach den Fortschritten und dem Verständnis des Schülers abzustufen.

Dass die Ergebnisse der Sprachforschung auch für die Grammatik nutzbar gemacht werden, ist eigentlich selbstverständlich; auch sollte an ihrem Schluss stets eine kurze Synonymik und Stilistik sich befinden. Da Münch in seiner Methodik eingehend das grammatische Gebiet behandelt hat, so erübrigt es sich, näher darauf einzugehen.

Das wären in grossen und groben Zügen meine Wünsche. Absichtlich habe ich eine Vergleichung der bekanntesten englischen und französischen Schulbücher unterlassen, weil ich mir keinen Gewinn davon versprach. Erfreut wäre ich, wenn der hier behandelte Gegenstand andere dazu veranlassen würde, ihre Gedanken darüber zu äussern.

Charlottenburg. H. Engel.



Das englische Unterrichtswesen im Dienste des Wirtschaftskrieges.

(Zur Neuordnung zugunsten der Naturwissenschaften.)

Die gewaltigen Erfolge der deutschen Wissenschaft, die es ermöglichten, dass Deutschland wirtschaftlich durchhielt, haben England mit berechtigtem Staunen und — Neid erfüllt. Man ist sich drüben mittlerweile klar darüber geworden, dass der geplante Wirtschaftskrieg nur dann von Erfolg gekrönt werden dürfte, wenn es England gelingt, auch auf dem Gebiete der Wissenschaft, genauer der Naturwissenschaft, Deutschland Ebenbürtiges zu leisten. So tritt zu den bereits eingeführten Ausfuhrzöllen auf wichtige Rohstoffe nach nichtenglischen Ländern (wie etwa auf die Oelfrüchte Westafrikas), den Einfuhrverboten (wie etwa der deutschen Farbstoffe) und dem planmässigen Ausbau der heimischen Erzeugung neuerdings noch ein anderes: eine Stärkung der englischen Wissenschaft als Kraftquelle wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit. Das ausgesprochene Ziel ist es, Technik und Industrie dadurch zu beleben, dass die wissenschaftliche Grundlage beider befestigt wird. Und man muss es den Engländern lassen, dass sie gründlich vorgehen und gleich bei der Wurzel anpacken. Die geplante Reform der Naturwissenschaften im englischen Unterrichtswesen macht nicht bei den Universitäten halt, sondern geht bis tief in die öffentlichen Schulen hinunter, die also einen beträchlichen Schritt, wenn man so will, vom Gymnasium zur Oberrealschule tun. Das will in dem konservativen England recht viel besagen, zumal wenn man sich vergegenwärtigt, dass England trotz eines Darwin eigentlich immer noch eine Hochburg der klassischen Studien war, so dass beispielsweise das Gebiet der Kunst, auf dem England das Beste leistete, die Archäologie war.

In diesem Sinne bietet ein soeben (Mai 1918) erschienener, 86 Seiten starker Ausschussbericht (Cd. 9011) besonderes Interesse. Es handelt sich um den Ausschuss, der vom Premierminister im August 1916 eingesetzt worden war, um die Stellung der Naturwissenschaften im Unterrichtswesen des Vereinigten Königreiches — und zwar mit besonderer Berücksichtigung der höheren Lehranstalten und Universitäten — zu studieren. Er sollte gleichzeitig zweckdienliche Massnahmen zur Förderung der Naturwissenschaften im Interesse von Englands Handel, Industrie und Gewerbe vorschlagen. Der Ausschuss bestand aus folgenden Mitgliedern: Sir J. J. Thomson (Vorsitzender), F. D. Acland (M. P.), Professor H. B. Baker, Sir Graham Balfour, Sir William Beardmore, Sir Gilbert Claughton, D. W. Crook, Fräulein E. R. Gwatkin, Sir A. D. Hall, Dr. Henry Head, Sir Henry Hibbert, D. H. Nagel, William

Neagle, Major F. G. Oliver, Dr. Michael E. Sadler, Professor E. H. Strarling, F. B. Stead (Schriftführer), W. W. Vaughan.

Der Ausschuss gelangt zu dem Schluss, die Naturwissenschaften müssten dem Volke in ganz anderer Weise zugänglich gemacht werden als bisher. „Arbeitgeber, Lehrer, Unterrichtsbehörden und der Staat müssen Hand in Hand arbeiten, um den Universitäten und höheren technischen Anstalten mehr tüchtige Zöglinge als bisher zuzuführen, damit für die Industrie usw. eine grössere Ersatzquelle durchgebildeter wissenschaftlicher Arbeiter geschaffen wird.“

Um das zu erreichen, ist die erste Forderung, dass für alle bis zum Alter von 16 Jahren die Naturwissenschaften Zwangsfach in dem allgemeinen Unterrichtskursus werden, dessen Absolvierung zum Eintritt in die Universitäten usw. berechtigt. Ferner sollen die Lehrergehälter beträchtlich erhöht und die Pensionsverhältnisse gründlich gebessert werden: „ein wirklicher Fortschritt im Erziehungswesen ist undenkbar ohne eine Umstellung der öffentlichen Meinung über die Lehrergehälter und über die Wichtigkeit einer wissenschaftlichen Vorbildung der Lehrer.“ Dann sollen die Stipendien auf allen Stufen sehr vermehrt werden. Endlich sollen die Schulen von Zeit zu Zeit staatlich revidiert werden.

Was nun im einzelnen die höheren Schulen betrifft, so kann hier nicht auf die Fülle der Vorschläge eingegangen werden, die allein 30 Seiten fassen. Es handelt sich hier hauptsächlich um bedeutende Vermehrung der naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden, nicht zuletzt auch auf den Mädchenschulen. Viele Schulen sollen Sonderkurse in Naturwissenschaft für Fortgeschrittene abhalten. („Naturwissenschaft“ meine ich selbstverständlich hier nicht nur im Sinne von Biologie, sondern Physik und Chemie inbegriffen.) Im naturwissenschaftlichen Unterricht selbst soll mehr als bisher Wert auf die Erfahrungstatsachen des täglichen Lebens und die Umwertung der „grauen“ Theorie in praktische Werte gelegt werden. Auf jeder Stufe soll der mathematische Unterricht mit dem naturwissenschaftlichen so eng wie nur irgend möglich verknüpft werden. Das gegenwärtige „Durcheinander“ der englischen Masse und Gewichte habe nur Vergeudung von Zeit und Verworrenheit des Denkens im Gefolge; daher empfiehlt der Ausschuss aus pädagogischen Gründen die Einführung des metrischen Systems. Wie bei uns schon lange eine jede naturwissenschaftliche Stunde auch gleichzeitig eine deutsche Stunde ist oder wenigstens sein sollte, so soll auch in England künftighin im naturwissenschaftlichen Unterricht streng auf den richtigen Gebrauch der Muttersprache geachtet werden. Der Schüler, der ein Experiment gemacht hat, „sollte wenigstens das, was er getan und gesehen hat, in einfacher und verständlicher Sprache im klaren Englisch des gebildeten

Mannes beschreiben können. Der herkömmliche Laboratoriumsjargon, der in so vielem, was über reine und angewandte Naturwissenschaft geschrieben wird, nur allzu gebräuchlich ist, gehört nicht auf die Schule.“ Im Alter von 16 bis 18 Jahren soll der Schüler auf seine Spezialfächer (also gegebenenfalls auch auf die Naturwissenschaften) wenigstens die Hälfte, wenn nicht zwei Drittel der Gesamtstundenzahl verwenden. Im *First School Examination* haben sich dann alle Prüflinge über ihre mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse auszuweisen.

Besonders ausgebaut werden soll der naturwissenschaftliche Unterricht auf den technischen Anstalten. Eine Fülle neuer Stipendien soll tüchtigen Schülern den Universitätsbesuch ermöglichen, andere Stipendien sollen Schülern der *junior technical schools* oder der Abendschulen zum Eintritt in die *senior technical schools* verhelfen. Ueberhaupt wird die Stellung der *junior technical schools* gänzlich umgemodelt. Die neuen Fortbildungsanstalten — eine überaus wichtige Errungenschaft dieser *Educational Bill* — sollen besonderen Wert auf die Naturwissenschaften legen. Was die Fachschulen anbetrifft, so soll das *First School Examination* vom *General Medical Council* als zum Eintritt in die ärztliche Laufbahn berechtigend anerkannt werden. Die erste Fachprüfung, eine Art Physikum, — in a) Physik und Chemie, b) Biologie — soll vor Eintritt in die Universität oder *medical school* abgelegt werden dürfen. Auch bei uns ist ja schon oft die Rede davon gewesen, wenigstens den Realabiturienten entsprechende Erleichterungen zuzugestehen (etwa ihnen ein Semester des vorklinischen Studiums zu erlassen). Bei den technischen Hochschulen wird ausdrücklich bemerkt, dass eine noch so gute praktische Schulung unter keinen Umständen als Ersatz für eine gründliche Schulbildung in der Mathematik und den Naturwissenschaften angesehen werden dürfe. Auch die landwirtschaftlichen Unterrichtsanstalten werden im Bericht besonders berücksichtigt, ebenso die Militärakademie Woolwich. Auf letzterer soll der naturwissenschaftliche Unterricht gründlich ausgebaut werden, wie überhaupt den Offizieren Gelegenheit zur Vertiefung und Erweiterung ihrer naturwissenschaftlichen Kenntnisse geboten werden soll. Für die Eintrittsprüfung für Sandhurst College werden die Naturwissenschaften obligatorisches Prüfungsfach; auch erhalten sie künftig eine Stelle im Lehrplan. Wer sich zur Prüfungfür den *Home and India Civil Service* meldet, muss künftig ein mehrjähriges Studium der Naturwissenschaften nachweisen; wer als Hauptfach bei der *India Civil Service*-Prüfung klassische oder neuere Sprachen wählt, muss Naturwissenschaft als Ergänzungsfach nehmen.

Die Universitäten endlich sollen das *First School Examination* zur Norm für die Zulassung machen; die besonderen *matriculation*

examinations der Schulen sollen also wegfallen. Als Normaleintrittsalter für Zöglinge höherer Schulen soll das Alter von 18 Jahren gelten; wer über 23 Jahre alt ist, wenn er sein Studium beginnt, soll sich über seine Befähigung besonders ausweisen. Griechisch soll beim Examen in Oxford *(Responsions)* oder Cambridge (*Previous Examination)* nicht mehr obligatorisch sein. Der naturwissenschaftlich-mathematische Studienplan für die nicht ehrenhalber Promovierenden soll bedeutend verbessert werden. Zur Hebung der naturwissenschaftlichen Studien überhaupt sollen den Universitäten beträchtliche Geldmittel zufliessen. Diese sollen ausser zur Ausstattung der Laboratorien usw. insbesondere zur Aufbesserung der Professorengehälter und zur Ermässigung der Kollegiengelder dienen. Die Stipendien sollen beträchlich vermehrt und nur wirklich tüchtigen Studenten verliehen werden. Sie sollen künftig eine wirkliche Auszeichnung bedeuten und daher entsprechend hoch sein (nicht unter 20 Pfund), möglichst jedoch so bemessen sein, dass sie dem wirklich Tüchtigen freies Studium und freien Lebensunterhalt gewähren.

Alle diese Massnahmen verfolgen nun den ausgesprochenen Zweck, auf dem Wege über die Wissenschaft das wirtschaftliche Rückgrat des Landes zu stärken. Der Schlussabschnitt des Berichtes rät eine ganze Reihe von Reformen an, die in diesem Sinne wirken sollen, die insbesondere im Interesse der Wohlfahrt und Sicherheit des Landes nach dem Kriege die Hilfsquellen des Reiches ganz anders als bisher erschliessen, die Erzeugung steigern helfen sollen. Aber es wird ausdrücklich festgestellt, nur dann könne die Naturwissenschaft — und damit das Wirtschaftsleben — den erhofften gewaltigen Aufschwung nehmen, wenn das ganze Volk die Bedeutung der Wissenschaft in dem erwähnten Sinne erkenne. Das ganze Volk müsse dafür eintreten, dass einmal die dazu sich Eignenden die Mittel zum Studium oder zur Forschung erhalten, und dass anderseits die, die in dem betreffenden Alter sind, eine Schulbildung erhalten, die ihnen die Bedeutung der Naturwissenschaft für des einzelnen und der Nation Wohlfahrt anschaulich vor Augen führt.

Einige Schritte zur Verwirklichung dieses umfangreichen Programms sind bereits getan. Es handelt sich freilich vorläufig noch um eine *Educational Bill*; aber es ist zu erwarten, dass die meisten der Vorschläge des Ausschusses Gesetzeskraft erlangen werden. Auf jeden Fall ist eine durchgreifende Reform des englischen Unterrichtswesens zugunsten der Naturwissenschaften im Gange, die auch wir nicht unbeachtet lassen dürfen.

Cassel-Niederzwehren (Gefangenenlager). Max Müller.

Literaturberichte und Anzeigen.

Kriegsliteratur über England und Amerika. VIII.[1])

76. **Julius Hatscheck,** Die Staatsauffassung der Engländer (= Vorträge der Gehe-Stiftung zu Dresden, Bd. VIII, Heft 5). Leipzig und Dresden, B. G. Teubner, 1917. 29 S. 0,80 Mk.

Der Göttinger Jurist entrollt in diesem knappen Vortrage, den er am 15. Januar 1917 zu Dresden hielt, ein erfreulich deutliches Bild von der englischen Staats- und Rechtsauffassung. Unter den bezeichnenden Unterschieden zwischen deutscher und englischer Art in dieser Beziehung betont er, dass das Streben des Deutschen dahin gehe, „ein immer fester gefügtes, immer mehr ausgebildetes Verwaltungsrecht zur Sicherung seiner politischen Freiheit zu erzielen, während das Streben des Engländers der grösseren und feineren Ausbildung des Parlamentsrechts" gelte. Ferner hebt er hervor, dass der berühmte Grundsatz von der Freiheit der Meere nach englischer Auffassung nichts weiter als das Fortleben des alten absolutistischen Polizeistaatsgedankens ist; diesen hat England zwar mit Bezug auf sein inneres Staatsideal völlig aufgegeben, für die äussere Politik aber, sofern sein Verhältnis zu anderen Staaten in Frage kommt, unentwegt beibehalten. Das englische Seerecht ist teils mittelalterlichen, teils römisch-rechtlichen Ursprungs, und „römisches Weltrecht und britisches Seerecht haben eben dies gemeinsam, dass sie ausser dem eigenen Imperium keine anderen Staaten als gleichberechtigte Gebietskörperschaften erfassen". Endlich führt der Verfasser noch aus, dass in England seit der Mitte des 19. Jahrhunderts der Grundsatz durchgeführt ist, die auswärtige Politik nicht zum Gegenstande der Parteigegensätze werden zu lassen. — Die kleine Schrift ist deswegen ganz besonders lehrreich, weil sie oft auf frühere Verhältnisse zurückgeht und so die Gegenwart aus der Vergangenheit gründlich verstehen lehrt.

77. **Lorenz Morsbach,** England und die englische Gefahr. Berlin, Weidmann, 1917. 59 S. 1,20 Mk.

Dieser in Göttingen am 2. März 1917 gehaltene Vortrag ist in seiner Knappheit, Schärfe und Klarheit wieder einmal eine akademische Musterleistung und um so schätzenswerter, als er von einem der angesehensten Vertreter der englischen Philologie stammt. Er gibt eine kurze Charakteristik Englands, seiner Geschichte und seiner Bevölkerung, arbeitet kräftig die Wesensart des einzelnen wie des Volkes heraus, verweilt etwas ausführlicher bei der Politik und kommt immer wieder auf die aus inner-

[1]) Vgl. *Zeitschrift* 16, 372 f.

sten Gründen emporgewachsene tiefe Gegnerschaft zwischen Deutschland und England hinaus. Nirgends ist etwas von einer voreingenommenen kleinlichen oder gar blinden Feindseligkeit zu spüren, aber der Verfasser hat den notwendigen gesunden geschichtlichen und praktisch-politischen Blick, den man leider noch immer allzuoft gerade bei unseren Gebildetsten vermisst. Das zeigt sich im ganzen wie in ein paar Kernworten, z. B. S. 7: „Es gibt keine internationale Kultur, sondern überall in der Welt nur nationale Kulturen“ und S. 48: „England bleibt unser Feind. Wir dürfen nicht vergessen. Die kommenden Zeiten werden keine Ruhe bedeuten, sondern dauernden Völkerkampf, der auch ohne Granaten und Maschinengewehre unter dem äusseren Zeichen des Friedens geführt werden wird. Nur diese Erkenntnis und der feste Wille, den Kampf weiter aufzunehmen, wird Deutschlands Rettung in der Zukunft sein.“ Das zeigt auch seine gelungene Abrechnung mit der deutschen Englandschwärmerei, die kurz vor dem Kriege auf einen so bedauerlichen Höhepunkt gelangt war, dass Morsbach mit Recht sagen kann (S. 49): „Wir waren früher mit Blindheit geschlagen, und unser Vertrauen auf den Edelmut unserer Feinde hat uns an den Rand des Verderbens gebracht. Wir wollten nicht sehen, dass England unser grimmigster Feind war und schon vor zwei Jahrzehnten die Zertrümmerung Deutschlands auf seine Fahne geschrieben: *Germaniam esse delendam.*“ — Sehr dankenswert sind auch die wertvollen Literaturangaben, die eine Menge Stoff, auch solchen, der nicht allen ganz geläufig ist, darbieten. Leider stimmen die Kennziffern dieser Anmerkungen nicht ganz zu den Textseiten, man muss immer zwei dazuzählen.

78. **W. Franz,** Die Feindschaft der Angelsachsen. Dresden und Leipzig, C. A. Koch, 1917. 24 S. 0,60 Mk.

Franz, der Tübinger Anglist, dem wir bereits die gute Kriegsschrift *Britannien und der Krieg* verdanken (s. *Zeitschrift* 15, 64), hielt diesen knappen, aber inhaltreichen und sehr klaren Vortrag am 14. Juni 1917 in einer Versammlung der Nationalliberalen Partei. Unter starker Ausnutzung der Tatsachen gibt er eine gute Uebersicht über die Gründe und Ursachen, die zum Kriege führten, und kennzeichnet dabei ganz vortrefflich das Wesen Englands und der Vereinigten Staaten nebst ihrer Politik. Ueber den Standpunkt des Verfassers unterrichten am besten zwei Sätze der letzten Seite: „Die Angelsachsen wollen unsere Vernichtung, nicht unser Leben“ und „Die Seeherrschaft Englands muss gebrochen werden. Erst dann wird der Welt das englische Weltjoch von den Schultern genommen und dem schamlos verleumdeten und verfolgten Deutschland wird eine freie Entwicklungsmöglichkeit und eine aussichtsreiche Zukunft vergönnt sein.“

79. **Hanns Floerke,** England, der Feind! Beweisstücke britischen Vernichtungswillens. Mit zahlreichen Karikaturen und Tendenzbildern aus englischen Zeitschriften (= Das Ausland und Wir. II, Dokumente des Hasses, Bd. I). München, Georg Müller, 1917. 191 S. 3,— Mk.

Dieses Buch ist eins von denen, die man nicht warm genug empfehlen kann. Es wirkt mehr aufklärend über das Wesen und die wahren Absichten der Engländer als manche hochgelehrte und gedankentiefe wissenschaftliche Darstellung. Denn es bringt nichts als Tatsachen und lässt in Schrift und Bild nur die Engländer allein zu uns sprechen. Seinem Zwecke, „Beweisstücke“ britischen Vernichtungswillens“ zu lie-

fern, entspricht es damit in hervorragender Weise. Die eine Gruppe der Beweisstücke ist eine grosse Anzahl von Bildern, die englischen illustrierten Zeitschriften, wie z. B. dem *Bystander,* der *London Mail, The Sketch, Punch's Almanach, Punch* u. a. entnommen sind. Schon sie zeigen nach der ganzen Art ihrer Anlage und Ausführung, nach dem Geiste, der in ihnen steckt und aus ihnen spricht, dass auf freundliche Gemeinschaft mit einem Volke, das das unsrige in so gemeiner, niedriger Weise beschimpft, das ohne einen Funken von Humor in seinen Karikaturen den Gegner nur als blöde Bestie hinstellt, nicht mehr zu rechnen ist. Und wem die Bilder noch nicht hinreichend die Augen öffnen — dass es auch solche Leute gibt, zeigt eine Beurteilung in einer angesehenen Literaturzeitschrift, die da meint, über manche von diesen Bildern könnten und sollten wir herzlich lachen, und wir sollten auch hübsch daraus lernen, welche Wesenszüge an uns den Herren Engländern missfallen — der braucht nur einen Blick in die Texte zu tun, die der Herausgeber mit grossem Fleiss und Geschick aus einer Menge englischer Zeitungen und Zeitschriften zusammengestellt hat. U. a. sind da *Sun, Times, Daily Mail, Lady's Pictorial, Financial News, Illustrated London News, Review of Reviews* vertreten, und Namen wie Kipling, H. G. Wells, G. K. Chesterton, Bonar Law, W. Ramsay, Dillon begegnen uns, die wir in gutem Andenken behalten sollten. Es ist zwar weder leicht noch angenehm, so viel Lug und Trug, Heuchelei und Aufgeblasenheit, Raubgier und Zynismus auf einmal in sich aufzunehmen, aber das Lesen ist doch ungeheuer lehrreich. Es zeigt uns eben jede Zeile, mit welcher Unermüdlichkeit und welchem zielbewussten Geschick — freilich auch mit wie gemeinen Mitteln — England gegen uns arbeitet. Dieses Volk bespeit und verleumdet uns eben Tag für Tag, Stunde um Stunde unaufhörlich, ununterbrochen in den Tausenden und Abertausenden seiner Zeitungen, Flugblätter und Bücher und hämmert damit erfolgreich nicht nur seinen Angehörigen, sondern der ganzen Welt, die gegen uns steht, die Vorstellung ein, dass wir die Hunnen und Barbaren, Diebe und Räuber sind, dass wir in Belgien unermessliche und unbeschreibliche Greuel begangen, dass wir wegen unseres Militarismus den Krieg begonnen hätten, dass wir überall besiegt werden, dass wir vernichtet werden müssen, nicht bloss im Kampfe, sondern vor allem auch durch den darauf folgenden Frieden usw. usw.

Das Buch ist ein Dokument des Hasses, den man uns entgegenbringt, es ist aber auch eine Urkunde der Wahrheit, die einwandfrei erkennen lässt, wer unser schlimmster Feind ist, wie er geartet ist und was er aus uns machen will. Und dass wir, das deutsche Volk, diese Wahrheit, an die leider so viele unter uns noch immer nicht glauben wollen, recht gründlich kennen lernen, ist eine bitterernste Notwendigkeit, denn allzuviele unter uns sind noch geblendet durch jene verhängnisvolle urdeutsche Sentimentalität, die wir trotz des bekannten Kanzlerwortes längst noch nicht losgeworden sind. Möge dieses Buch recht gründlich dazu beitragen, den Flauen und Unsichern, den Englandschwärmern und Internationalitätsseligen die wahre Lage der Dinge kund zu tun. — Es wird auch nichts schaden, wenn einmal in der Schule bei passender Gelegenheit dieses und jenes von den Bildern gezeigt, diese und jene von den englischen Herzensergiessungen vorgelesen wird.

80. J. Schreyer, Die Judas-Briten. Ein zeitgemässes Allerlei. **Kiel, Selbstverlag des Herausgebers [1917]. 222 S. 3,— Mk.**

Das Buch gibt eine von leidenschaftlichstem Hasse gegen alles, was Britisch ist, getragene Zusammenstellung von allerhand Zeugnissen gegen englische Tücke, absprechende Urteile von Deutschen, von Vertretern anderer Völker und von Engländern selbst — Lesefrüchte aus Büchern, Zeitungen und Zeitschriften, Hass- und Rachelieder gegen England von Schreyer selbst und von anderen. An diesen „Britenspiegel" reiht sich dann eine grosse Anzahl von Aufsätzen verschiedener Schriftsteller, die zumeist auch Zeitungen entnommen sind. Das ganze ist von wildestem Zorne erfüllt und macht in seiner Masslosigkeit einen etwas buntscheckigen und ungeordneten Eindruck. Auch dass im ersten Teile fast nur kurze Sätze angeführt sind, ist nicht zweckmässig; die Fülle der Einzelheiten verwirrt. Etwas grössere Beschränkung und dabei sorgfältige und genaue Quellenangaben wären viel eindrucksvoller. Schreyers eigene Aeusserungen ergehen sich fast durchweg in schrankenlosem Schimpfen. Das ist zwar gut gemeint, ist aber nicht gerade schön und wirkt auf die Dauer ermüdend. Ich stelle mich entschieden auf die Seite eines von Schreyer im Eingange erwähnten Beurteilers, der einen gemässigteren Ton für zweckdienlicher erachtet. — K. Streckers Buch *England im Spiegel der Kulturmenschheit* (s. *Zeitschrift* 14, 350), A. Bries, *Britenspiegel (Zeitschrift* 15, 43) und Floerke, *England der Feind* (s. oben) streben dem gleichen Ziele zu, ohne in diese Fehler zu verfallen. Aber auf manche Kreise wird der Verfasser mit seiner „etwas derben, aber offenen bajuvarischen Art" wohl doch Eindruck machen, und schliesslich ist es am Ende immer noch besser, einmal etwas allzukräftig zuzuschlagen, um den weitesten Kreisen unseres Volkes die Augen über unseren schlimmsten Feind zu öffnen, als in der ja leider noch immer nicht ausgestorbenen Sentimentalität und freundlichen Rücksichtnahme auf eine „Verständigung" mit England zu rechnen.

81. **Ritter-Winterstetten,** Oesterreichs Rechnung mit England (= Flugschriften für Oesterreich-Ungarns Erwachen, Heft 25). Herausgegeben von R. Strache. Warnsdorf in Böhmen, Ed. Strache, 1917. 23 S. 1 Kr. oder 0,80 Mk.

Gab Ottokar Weber im zweiten Hefte dieser Flugschriftenreihe (s. *Zeitschrift* 15, 65) einen sachlich unterrichtenden Ueberblick über die wichtigsten Beziehungen zwischen England und Oesterreich-Ungarn im Laufe der Geschichte, so behandelt der Verfasser der vorliegenden kleinen Arbeit dieselbe Frage wesentlich vom politischen Standpunkt aus. Sein Zweck ist es, seinen Landsleuten einmal gründlich klar zu machen, dass Oesterreichs Kampf mit England ebenso wie der, den Deutschland führt, ums Dasein geht. Er weist eindringlich darauf hin, dass es ebenso grundfalsch wie töricht ist, wenn man annehmen wollte, Oesterreich ginge das grosse Ringen Deutschlands mit England nichts an. Es ist nur zu wünschen, dass seine Stimme, die er kraftvoll genug erhebt, in recht weitem Umfange bei unseren Bundesgenossen gehört werde. Es täte dringend not, dass diese Lehren und Mahnungen nicht bloss auf dem Papier stünden, sondern allgemeinen Widerhall fänden und tief ins Volksbewusstsein eindrängen.

82. **Gustav Stutzer,** Die englische Hochkirche. Braunschweig, Hellmuth Wollermann, 1918. 48 S. 12⁰. 0,6 Mk.

Die kleine Schrift, die einen in Weimar gehaltenen Vortrag wiedergibt, entwirft auf Grund eigener, aus langjähriger Anschauung erwach-

sener Erfahrung eine volkstümlich gehaltene Schilderung der englischen Hochkirche, die wie alles Englische vom Geiste stärksten Selbstgefühls und unentwegten Einheitsbewusstseins erfüllt ist. Um sie und ihre Eigentümlichkeit ins rechte Licht zu stellen, baut der Verfasser seine Ausführungen auf eine bei aller Kürze recht geschickt gegebene geschichtliche Grundlage auf, die die Hauptzüge englischer Geistesverfassung treffend darlegt. Gute Vergleiche mit der deutschen evangelischen Kirche und gelegentlich eingeflochtene eigene Erlebnisse und Beobachtungen wirken eindringlich und überzeugend.

83. **England, der Weltenbeglücker.** Berlin, Karl Curtius, o. J. [1917]. 16 S. Quer-4⁰. 1,— Mk.

Dieses Heft ist ein recht eindrucksvolles Anschauungs- und Belehrungsmittel. Es zeigt auf acht ganzseitigen Bildern, wie England es verstanden hat, sich die Welt untertan zu machen, indem es sich seit rund 1700 alle militärisch und handelspolitisch wichtigen Punkte auf dem Erdball aneignete. Neben dieser glänzenden Durchführung des britischen Imperialismus wird auch Englands Misswirtschaft in Irland, Südafrika und Indien kräftig veranschaulicht. Das letzte Bild freilich zeigt sehr schön John Bulls Angst vor dem U-Bootkriege.

Nicht minder lehrreich als die Bilder sind die Texte, die mit Zahlen und Tatsachen beweisen, wie es in Wirklichkeit mit der Fürsorge Englands für die kleinen Staaten steht. In aller Kürze wird mitgeteilt, was die britische „Freundschaft“ schon den Franzosen, Russen, Belgiern, Italienern, Balkanstaaten, Griechen, den Neutralen, Iren und Indiern bisher schon an Toten, Krüppeln, Schiffen, Land und Geld gekostet hat. Als Einzelheit sei die Seite *Englische Leichenverwertung* besonders hervorgehoben, weil die hier mitgeteilte Tatsache vielleicht nicht allgemein bekannt ist. Unter den Verleumdungen, mit denen die englische Hetzpresse gegen uns arbeitete, war wohl die gemeinste die, dass sie verbreitete, wir verwendeten die Leichen unserer Gefallenen zu technischen oder industriellen Zwecken. Es ist nun nicht verwunderlich, dass die Engländer überhaupt auf solche unerhörte Dinge kamen, wenn man weiss, dass dieses Volk bereits im Anfange des 19. Jahrhunderts die französischen und belgischen Schlachtfelder aus den napoleonischen Kriegen systematisch nach Menschenknochen durchsuchte und die gefundenen zu Düngemitteln verwendete; so wurden allein im Jahre 1822 von dem Schlachtfelde von Waterloo 33 000 Tonnen Menschenknochen geliefert. Das Heft verdient als Aufklärungsmittel weite Verbreitung.

84. **Was von der Entente übrig bliebe,** wenn sie Ernst machte mit dem „Selbstbestimmungsrecht“ ihrer eigenen Fremdvölker und die Zügel losliesse! Weltkarte in sechsfarbigem Steindruck. Berlin, Dietrich Reimer (E. Vohsen), o. J. [1918]. 1,— Mk.

85. **England und Deutschland.** Landerwerb und Bevölkerungszuwachs 1800 bis 1914. 3 Weltkarten. Berlin, Dietrich Reimer (E. Vohsen), o. J. [1918]. 1.20 Mk.

Diese beiden Karten sind ebenfalls sehr wirksam und wertvoll für Aufklärungszwecke, auch in unsern Schulen, in denen sie einen sehr geeigneten, lehrreichen Wandschmuck bilden können. Auf der ersten Karte sind die Fremdvölker Englands, Frankreichs, Russlands und Amerikas durch einen Löwen, einen Hahn, einen Bären und einen Büffel versinnbildlicht und in dieser Weise in eine Weltkarte eingezeichnet. Sie werden von ihren Zwingherren fest am Zügel gehalten und suchen ihnen zu

entrinnen. Man kann es kaum deutlicher vor Augen führen, wie lächerlich der mit so grossem Redeaufwand ausgeschrieene Grundsatz vom Selbstbestimmungsrecht der Völker ist, als wenn man diese Karte betrachtet. Am klarsten wird es natürlich bei England, was übrig bliebe, wenn die geknechteten Völker frei würden: Nichts als zwei Drittel der vereinigten Königreiche, England und Schottland.

Ebensogut, aber rein sachlich-wissenschaftlich, ohne den grimmigen Humor der sinnbildlichen Darstellung, ist die zweite Karte. Sie bringt dreimal untereinander die Weltkarte, in die der englische und deutsche Landbesitz eingezeichnet ist und zwar nach dem Stande der Jahre 1800, 1871 und 1914. Am linken Rande ist das Verhältnis der Bevölkerungszahlen durch Ziffern und männliche Figuren, am rechten Rande der Landbesitz durch Zahlen und farbige Rechtecke ausgedrückt. Die höchst bezeichnenden Ziffern sind folgende:

Bevölkerung

	Englands	Deutschlands
1800	70 000 000	25 000 000
1871	240 000 000	41 000 000
1914	450 000 000	80 790 000

Landbesitz

	Englands	Deutschlands
1800	7 000 000 qkm	600 000 qkm
1871	22 500 000 „	541 000 „
1914	34 000 000 „	3 494 000 „

Der Kolonialbesitz Englands war 1800 zwölfmal so gross wie das Deutsche Reich, im Jahre 1914 aber 62mal so gross.

86. **Georges Chatterton-Hill,** Irland und seine Bedeutung für Europa. Mit einem Geleitwort von Eduard Meyer. 2. umgearbeitete Auflage. Berlin, Karl Curtius, o. J. [1917]. XV+94 S. 2,50 Mk

Neben und nach dem unglücklichen Roger Casement ist sein Landsmann Chatterton-Hill, gleich ihm ein begeisterter Vaterlandsfreund und guter Kenner Deutschlands, als Vorkämpfer für seine viel gequälte Heimat bei uns aufgetreten. In dem vorliegenden kleinen Buche gibt er packend und von heisser Liebe für Irland, von glühendem Hasse gegen dessen Unterdrücker England erfüllt, eine Uebersicht über die Geschichte der grünen Insel und ihrer Kultur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Besonders eingehend verweilt er bei der Vorgeschichte und der ersten christlichen Zeit, in der irische Mönche bekanntlich eine grossartige Missionstätigkeit entfalteten, und bei der traurigen Geschichte von Irlands Unterjochung und Aussaugung durch England. — Eduard Meyer, der Verfasser des bekannten Englandbuches (s. *Zeitschrift* 15, 59), hat der Schrift ein warm empfehlendes Geleitwort beigegeben, dem wir uns nur anschliessen können. Denn im Grunde haben der Verfasser wie auch Meyer sehr recht, wenn sie sagen, man wisse bei uns nicht viel von Irland. Wer sich einige Kenntnisse über dieses Land, das vielleicht doch noch einmal eine ausschlaggebende Rolle im Kampfe gegen England spielen wird, erwerben will, mag ruhig zu dieser Schrift greifen.

87. **Albrecht Penck,** U. S.-Amerika. Gedanken und Erinnerungen eines Austauschprofessors. Stuttgart, J. Engelhorns Nachf., 1917. 158 S. 1,— Mk.

Der bekannte Berliner Geograph, dessen Buch *Von England festgehalten* in der *Zeitschrift* 15, 66 besprochen wurde, gibt in dieser neuen

Schrift eine recht gute Schilderung der Vereinigten Staaten, die durchaus auf eigener, vielseitiger Anschauung beruht. Es ist natürlich, dass der deutsche Gelehrte, der mehrfach als Vertreter wissenschaftlicher Gesellschaften und als Austauschprofessor dort geweilt hat, seine Hauptaufmerksamkeit der Wissenschaft, ihren Zielen, den Mitteln ihrer Pflege und Vertretern zuwendet. Daher sind auch die Abschnitte über Hochschulerziehung, Universitäten und Präsidenten, Professoren und Studenten, über seine Tätigkeit als Austauschprofessor, über den Besuch internationaler Kongresse und das Frauenstudium die anziehendsten und besten. Als Einleitung geht ihnen ein ebenfalls trefflich gelungener kurzer Ueberblick über die neuere amerikanische Geschichte voran, während sich der Schlussabschnitt mit den Deutschen in den Vereinigten Staaten, mit der Presse und Amerikas Verhältnis zum Kriege beschäftigt.

Das Büchlein ist mit aller Unvoreingenommenheit des deutschen Gelehrten geschrieben. Um so schärfer wirken die Schlaglichter, die dennoch dabei auf allerhand bemerkenswerte, eben echt amerikanische Züge fallen; vor dem Kriege pflegten wir dergleichen „berechtigten Eigentümlichkeiten" alle mögliche Hochachtung entgegenzubringen — heute, wo wir so viele neue Erfahrungen über das wahre Wesen des Amerikanertums gemacht haben, dürften wir sie nicht mit Unrecht etwas anders beurteilen.

Breslau. H. Jantzen.

Siebourg, Die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen. Leipzig, Quelle und Meyer, 1917.

Gegenüber den vielfach weit übertriebenen Forderungen, die in bezug auf die Schule jetzt im deutschen Vaterlande trotz des Papiermangels ertönen, berührt die vorliegende Schrift des Provinzial-Schulrats Siebourg wegen der darin vertretenen massvollen Ansichten wohltuend und hat gerade deshalb Anspruch auf Beachtung auch in einer Zeitschrift, die in erster Linie den neusprachlichen Unterricht fördern will.

Nicht grundstürzende Lehrplanänderungen tun uns not, so betont Siebourg mit Recht, sondern eine innere Weiterbildung unserer höheren Schule, und diese erfolgt durch den Einfluss der Wissenschaft und des Lebens auf den Schulunterricht. Würde die Wissenschaft aus der Schule herausgedrängt und träte an ihre Stelle ein Unterricht mit rein praktischen Zielen, so wäre es um unsere streng wissenschaftlichen Methoden geschehen, die uns unsere Feinde vergebens nachzumachen suchen, und wir würden zu blossen Praktikern werden wie die Amerikaner und Engländer, die nach Lord Haldanes Worten das Fehlen einer wissenschaftlich gerichteten Schulbildung als Mangel in ihrer Rüstung empfinden (p. 14). Als Beispiel dafür, wohin die Abkehr von der wissenschaftlichen Arbeitsweise führt, nennt Siebourg die sog. Reform des neusprachlichen Unterrichts, deren Vertreter die Sprechfertigkeit als Ziel des Unterrichts hinstellten, damit die wissenschaftliche Gründlichkeit gefährdeten und Oberflächlichkeit grosszogen (p. 15). Nicht die mehr oder minder grosse Fertigkeit in irgend einer Sprache erstrebt der wissenschaftlich gerichtete Unterricht, sondern eine geistige Durchbildung, die unsere Schüler befähigt, sich trotz alles Vergessens jederzeit mit Hilfe von Grammatik und Wörterbuch zum Verständnis eines fremdsprachlichen Textes verhelfen zu können (p. 17). Dasselbe gilt mutatis mutandis für die andern Fächer.

So sehr der wissenschaftlich gerichtete Unterricht auch Lebensbedingung für die höhere Schule ist, so birgt er doch auch eine Gefahr,

vor der Siebourg angesichts vieler Bestrebungen unserer Zeit warnen zu müssen glaubt: Diese Gefahr liegt vor, wenn die Wissenschaft mit all ihren Sondergebieten und jeweiligen Errungenschaften in die Schule eindringt (p. 18). Man beugt ihr wie jeder andern Gefährdung des wissenschaftlichen Charakters der Schule vor durch Pflege des Zusammenhanges zwischen Schule und Universität, und für diesen Zweck wäre es von Wichtigkeit, wenn Schulbücher von einem Fachgelehrten in Verbindung mit einem praktischen Schulmann hergestellt und an der Universität unbeschadet ihres Charakters als Forschungsstätte mehr als bisher Vorlesungen gehalten würden, die unmittelbaren Einfluss auf die spätere Lehrtätigkeit der Studierenden üben können (p. 21).

Sind somit wir Oberlehrer einerseits Glieder des Gelehrtenstandes, wenigstens in dem bescheidenen Sinne, dass wir Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung verarbeiten und der Jugeud übermitteln, so fühlen wir uns anderseits als Angehörige des deutschen Volkes, und deshalb muss das gegenwärtige deutsche Leben jederzeit Zutritt zu unserer höhern Schule haben (p. 31). Wie das bedeutsamste Erlebnis der Gegenwart, der Krieg, auf den Unterricht einwirken kann, schildert Siebourg an einzelnen Beispielen aus der Praxis. So gibt er p. 33/34 ein Bild aus einer Kriegsrechenstunde. In diesem Zusammenhang kommt er auch auf den Geschichtsunterricht zu sprechen und streift dabei organisatorische Fragen in Anlehnung an die *Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen* von Friedrich, der im Gegensatz zu den von Neubauer in dem Norrenbergschen Sammelwerk erhobenen Forderungen einen vierjährigen Oberkursus mit je drei Wochenstunden für genügend hält. Einen noch grösseren Raum widmet Siebourg dem Einfluss der Gegenwart auf die altsprachliche Schriftstellerlektüre und zeigt diese Einwirkung an dem 16. Buch der Ilias, der Patroklie, und an Horazens Säkularlied. Schneller geht er über Mathematik, Natur- und Erdkunde hinweg und wendet sich dann dem Deutschen zu. Hier begrüsst er zwar die Bewegung des Germanisten-Bundes als einen „starken Antrieb für die innere Weiterbildung nicht nur des deutschen, sondern vielleicht sogar des gesamten Unterrichts" (p. 52), macht sich aber die Forderung der Stundenvermehrung nicht zu eigen.

Die stete innere Weiterbildung des Unterrichts durch Wissenschaft und Leben fördert auch die Erziehungsaufgabe der höhern Schule, die, wie Siebourg p. 64 hervorhebt, ganz von der Persönlichkeit des Lehrers abhängt. Wer auf diesem Gebiet Erfolg haben will, in dem müssen sich praktische Menschenkenntnis, Erfahrung und Freude am Beruf mit gründlicher Wissenschaft verbinden, und er muss ein Herz für die Jugend haben. Unter dieser Voraussetzung wird der höhern Schule auch die Lösung der neuen Aufgabe gelingen, vor die uns der Krieg gestellt hat: die Erziehung zur Wehrtüchtigkeit. Hier muss ein Weg gefunden werden, um die Forderungen des Heeres mit den Ansprüchen der Schule zu vereinigen und uns vor Eingriffen einer andern Macht in unser Haus zu schützen (p. 66).

Am Schluss seiner Ausführungen spricht Siebourg den Wunsch aus (p. 67), dass sich auch „Nichtfachleute und die Vertreter grundlegender Aenderungen" von der Bedeutung und Notwendigkeit der von ihm besprochenen „Reform" überzeugen möchten. So sehr ich diesen Wunsch auch teile und seinen Ausführungen zustimme, so kann ich doch nicht finden, dass seine Gedanken eine Reform bedeuten. Denn welcher Lehrer hätte nicht von jeher Wissenschaft und Leben auf seinen Unterricht einwirken lassen? Deswegen ist aber die vorliegende Schrift keineswegs als

überflüssig zu bezeichnen. Sie zeigt uns vielmehr, dass wir in unserm oft als rückständig verschrieenen preussischen Staat unter unsern Vorgesetzten doch auch Männer, Standesgenossen, haben, die der Gegenwart Verständnis entgegenbringen und dabei unter planmässiger Anknüpfung an Bewährtes Altes und Neues in Einklang zu bringen suchen. Uns Neuphilologen insbesondere ist die Schrift Siebourgs eine „Mahnung zur Umkehr“ wie einst Vietors *Quousque tandem*, freilich in umgekehrtem Sinne (p. 17).

Martin-Gruber, Lehrbuch der französischen Sprache für Höhere Mädchenschulen. V. und VI. Teil. *Französische Grammatik für die Oberstufe höherer Mädchenschulen.* B. G. Teubner. Leipzig und Berlin. 1917.

Der Band ist für das fünfte und sechste Unterrichtsjahr bestimmt und soll der Einübung der Syntax dienen. An der Spitze jeder Lektion geben die Verfasser französische Einzelsätze als typische Beispiele der in den Lesestücken zu veranschaulichenden Regeln, die dann durch mancherlei Uebungen, insbesondere durch Uebersetzen aus dem Deutschen befestigt werden sollen. Die französischen Texte sind französischen Autoren (Molière, Voltaire, Rousseau, Duruy, Legouvé, Demogeot, Lanson u. a.) entnommen und daher einwandfrei. Nur bei einigen Stücken fehlt noch die Angabe der Quelle, z. B. in Lektion 1 A, für deren ersten Satz mit seiner Partizipialkonstruktion ich gern einen Beleg sehen möchte. In Stück 13 könnte Voltaires Stellung des Pronomens *(on l'osât contredire)* dem heutigen Sprachgebrauch angepasst werden. Ein Versehen scheint mir in Lektion 4 vorzuliegen, deren deutsche Sätze unter c (Gram. § 147) offenbar zur 7. Lektion gehören. Dasselbe ist der Fall in Stück 14, wo nur die Regeln von § 175—177, aber nicht bis § 178 geübt werden, während dem § 178 die 16. Lektion gewidmet ist. Unter den der Lektion 25 vorausgeschickten typischen Beispielen vermisse ich eines für das Relativum *qui* nach Präpositionen; unter den Vokabeln zur Lektion 4 fehlt *non plus;* im Stück 5 sind die Worte *la misère du peuple a empiré* durch den Druck besonders kenntlich gemacht, aber die betreffende Regel kommt erst in Lektion 6 vor. Diese geringen Mängel werden sich bei einer Neuauflage ebenso leicht beseitigen lassen wie die in einem Schulbuch unpraktischen Fussnoten mit Uebersetzungshilfen für die deutschen Stücke, und sie werden ausserdem mehr als ausgeglichen durch den vorzüglichen Anhang. Dieser enthält zunächst 20 Gedichte, die eine besondere Sammlung entbehrlich machen, und 17 deutsche Uebersetzungsstücke, die zu Wiederholungen sehr passend erscheinen. Dazu kommen noch eine Anleitung zum Briefstil nebst Beispielen, Diktat- und Aufsatzstoffe als gute Vorübung zu freien Arbeiten, ein französisch geschriebener Abriss der Literatur seit dem 17. Jahrhundert, der ebenfalls einen besondern Leitfaden überflüssig erscheinen lässt, und ein Verzeichnis der Staatsoberhäupter Frankreichs von Chlodwig bis Poincaré, das zum Nachschlagen von Wert ist. Den Abschluss des Bandes bildet ein deutsch-französisches Wörterverzeichnis, während das französisch-deutsche im Gegensatz zu Teil 3 und 4 weggelassen ist. Einen wertvollen Schmuck besitzt das Buch gleich den früheren Teilen in zahlreichen Abbildungen.

In engem Zusammenhang mit Teil V—VI steht die *Französische Grammatik für die Oberstufe Höherer Mädchenschulen* von denselben Münchener Verfassern. Sie beschränkt sich im Unterschied von den meisten andern nicht auf Schreibregeln, Formenlehre und Syntax, sondern enthält auch einen lehrreichen Abschnitt über die Wortbildung. In der Syntax

sind einige Regeln nicht scharf genug gefasst, — z. B. über die Stellung des Pronomens beim bejahten Imperativ (§ 117,6), der Adverbien (§ 116,2), über die Hervorhebung durch *c'est . . . qui* (§ 123,2). Ungeeignet ist in einem Schulbuch trotz Lücking, *Frz. Gram* (1907)[3] § 135a,1 das Beispiel: *Quel nom reçut alors Geneviève?* (§ 119,3) Ungewöhnlich sind die Bezeichnungen Objektsprädikat (§ 146) und Passivobjekt (§ 115, 122, 136) statt Prädikatsnomen und Akkusativobjekt). Ein Widerspruch besteht zwischen dem richtigen Beispiel: *elle se conduisit si bien qu'elle n'a aucun reproche à se faire* (§ 171,3a) und der zu allgemein gefassten Regel über den Konjunktiv in Folgesätzen (§ 172,2). Anfechtbar erscheint mir die Behauptung, Ländernamen seien im Französischen ursprünglich Adjektiva und daher mit dem Artikel zu gebrauchen (§ 187); vgl. Strohmeyer, *Frz. Schulgram.* § 231 (B. G. Teubner, 1916). Ungenau ist zu der Regel „von beim Passiv wird . . . durch *de* gegeben" (§ 137,2) das Beispiel *affligé de,* da *de* hier nicht mit „von" übersetzt werden kann. Dieselbe Ungenauigkeit zeigt in der Formenlehre die Regel von dem angeblich geschlossenen e im Futurum von *répéter* (§ 42,2). Unnötig ist die doppelte Angabe von *commencer* in § 40,1. Bis auf diese wenigen in einer ersten Auflage unvermeidlichen Mängel ist die Grammatik ein durchaus brauchbares Schulbuch. Nur die Synonymik des Anhanges hat wenig Wert, da die Regeln nicht immer scharf genug gefasst sind und Beispiele fehlen. (vgl z. B. „bitten," „empfangen," „herrschen.") Ausserdem findet man in dem Anhang eine alphabetische Liste der unregelmässigen Verba und eine nützliche Zusammenstelluug von Homonymen.

Paul Roches, La grammaire par l'exemple. Basel, Helbing und Lichtenhahn, 1917.

In demselben Verlage, der uns die von mir in früheren Bänden dieser *Zeitschrift* beurteilte *littérature par les textes* gegeben hat, liegt ein grammatisches Hilfsbuch vor. Dem Kundigen sagen diese *premiers exercices de grammaire française* nichts Neues: sie zeigen, wie man durch unablässige, an gute Beispiele angeknüpfte Wiederholungen die Formenlehre befestigt. Sie enthalten für diesen Zweck eine Sammlung kurzer Beispiele zu allen Kapiteln der Formenlehre und deutsche Uebersetzungsstücke, die ebenso wie die französischen Sätze durchweg zweckmässig ausgewählt sind. Den Schluss des Buches bilden eine Liste der unregelmässigen Verben und ein alphabetisches Vokabular, das noch mitunter der Vervollständigung bedarf. Auch in den deutschen Uebungssätzen ist noch hin und wieder eine Besserung des Ausdrucks nötig: wir sprechen z. B. nicht von der Primar- (138,7), sondern Elementarschule; in dem Satz „Die Krankheit ist schlimmer als die Armut" (165,6) ist der Gebrauch des Artikels undeutsch; dieselbe Nachahmung eines französischen Ausdrucks liegt in 81,5 vor: „Meine Eltern sind im letzten (statt „vorigen") Jahrhundert geboren," und in dem Satz: „Las euch die Lehrerin dieses schöne Gedicht nicht?" statt „las — . . vor" (183,9). Aehnliche Ausstellungen sind noch gegen die Wortstellung in 175,5 und gegen den Ausdruck in 201,8 („man hat es mir verloren") sowie in 199,6 („Abwart") zu machen. Während diese Unebenheiten nur leichter Art und mühelos zu beseitigen sind, bedeutet die Form vieler französischer Uebungen insofern einen Verstoss gegen die Grundlagen aller Lehrkunst, als sie dem Lernenden Falsches vor Augen stellen. Ich verweise nur auf folgende Fälle: mettez au présent: 1. Tu mentir (49); corrigez: ces cheval (133); ma vieux amie (159); une doux joie (160). Mildert in den beiden ersten Fällen Kursivdruck wenigstens

in etwas das Fehlerhafte, so haftet den beiden letzten die volle Schwere des Fehlers an. Abgesehen von diesem didaktischen Verstoss empfiehlt sich der Band in jeder Weise durch seinen von praktischer Erfahrung zeugenden Inhalt und die geschmackvolle Ausstattung.

Elbing. Leo Pilch.

Strohmeyer, Französisches Unterrichtswerk. Teil 3. Oberstufe, Lese- und Uebungsbuch für Unter-, Obertertia und Untersekunda der Reform- und Realanstalten und für Unter- und Obersekunda der Gymnasien und Realgymnasien alten Stiles herausgegeben von Dr. Hans Strohmeyer, Direktor der Hindenburgschule (Realgymnasium und Realschule) zu Berlin-Oberschöneweide. Leipzig und Berlin 1916. B. G. Teubner. 2,40 Mk.

Die Oberstufe schliesst sich den beiden vorzüglichen Elementar büchern Strohmeyers würdig an. Der Band enthält zwei völlig getrennte Teile, den Lesestoff und den Uebungsstoff. Der Lesestoff umfasst 30 Lesestücke meist erzählenden Inhalts; sie bieten nur originales, ungekürztes, nirgends geändertes Französisch und sind namhaften, zeitgenössischen französischen Schriftstellern entnommen. Zwei Stücke behandeln eine Episode des Weltkrieges. Strohmeyers feines Gefühl für Sprachform und Inhalt war ihm auch bei dieser Auswahl ein sicherer Führer. Die edle Sprache wird das durch die Elementarbücher vorbereitete Stilgefühl der Schüler weiter entwickeln, der wertvolle, die Jugend anziehende Inhalt wird die Lesung zur freudig erfüllten Pflicht machen.

Der Uebungsstoff zur Einübung der Grammatik umfasst ebenfalls 30 Kapitel, zerfallend in französische und deutsche Uebungen; beide sind wieder in je 2 Unterabteilungen gegliedert, deren erste den Wortschatz der Elementarbücher verwertet, deren zweite sich an die Lesestücke der Oberstufe anschliesst. Die französischen Uebungen bestehen bis auf die letzten 3 Kapitel aus Einzelsätzen, die deutschen Uebungen bieten neben den Einzelsätzen auch zusammenhängende Stücke, die zuletzt freien Inhalts sind. Die Verwertung des Wortschatzes der Elementarbücher in einem Teile dieser Uebungen hat den nicht genug zu schätzenden Vorteil, dass der Schüler, sich auf bekanntem Gebiet bewegend, seine ganze Aufmerksamkeit zunächst nur auf die Einübung der grammatischen Erscheinung richten kann, dass aber daneben der Wortschatz früherer Lehrjahre wieder in Bewegung gesetzt und neu befestigt wird. Die französischen Uebungen geben reichhaltigen Stoff, Umwandlungen mannigfachster Art, Neubildungen von Sätzen aus gegebenen Einzelwörtern, Vervollständigung von Sätzen, bei denen die einzuübende Spracherscheinung in neutraler Form gegeben oder angedeutet ist. Der besondere Wert dieser französischen Uebungen besteht darin, dass der Schüler fortwährend im französischen Gedankengange gehalten wird; jedes erklärende deutsche Wort ist vermieden, die eingeklammerten grammatischen Hinweise sind in leichtem Französisch gegeben, dessen Form der Schüler sich mühelos aneignet. So sind diese Uebungen in bestem und wirksamsten Sinne einsprachig, sie wie die deutschen Uebungen in ihrer planvollen Anlage können ihren sprachlich bildenden Einfluss nicht verfehlen. Zwölf *Sujets de composition* mit kurzer französischer Disposition bilden die Fortsetzung der von Kapitel 4 des Elementarbuchs an gepflegten Uebungen im freien Gebrauch der Sprache; sie bestehen, dem Fortschritt der Schüler entsprechend, zum Teil aus freien Themata. Zwölf gut gewählte Gedichte, eine ausreichende Anzahl *Proverbes et Maximes* schliessen den Band ab, dem ein Plan von

Paris, eine Karte von Frankreich und 6 treffliche Abbildungen von Kunstbauten und Personen beigegeben sind. Für höhere Mädchenschulen ist eine besondere Ausgabe erschienen.

Das Strohmeyersche Unterrichtswerk ist die wertvollste, allen üblichen Lehrbüchern fraglos weit überlegene Leistung. Das Werk ist berufen, den neusprachlichen Unterricht mit neuem Gehalt zu erfüllen und Bresche zu schlagen in die beklagenswerte Einseitigkeit, welche durch das Ueberwiegen mittelmässiger und rückständiger Uebungsbücher dem grammatischen Unterricht auferlegt ist. Mögen sich zahlreiche Amtsgenossen finden, die unternehmungsfroh den so verheissungsvollen Weg beschreiten; die höheren Schulen zu Oldenburg und die von mir geleitete Anstalt, an denen das Werk eingeführt ist, freuen sich der Bereicherung des Unterrichts, die uns die Brüder Strohmeyer geschaffen haben.

Strohmeyer, Französisches Unterrichtswerk. Leipzig und Berlin. B. G. Teubner. Französische Schulgrammatik. Von Prof. Dr. Fritz Strohmeyer. 1916. IV+230 S. Gebd. 2,60 Mk.

Fritz Strohmeyer, dessen wertvollem Buche über den Stil der französischen Sprache jeder Neusprachler reiche Belehrung verdankt, hat uns in seiner Schulgrammatik ein ebenso neuartiges wie bedeutsames Werk gegeben. Das Ziel seiner grammatischen Darstellung ist, Vertiefung mit Vereinfachung zu verbinden. So beschreitet er, ausgerüstet mit seinem sicheren Scharfblick, mit seinem in umfassender Arbeit geschulten Sprachempfinden den Weg, die Spracherscheinungen durch psychologische Vertiefung und durch geschichtliche Betrachtung zu erklären. Durch diese Herleitung des Gewordenen aus dem innersten Wesen der Spracherscheinung, dem Sprachgesetz, durch diese begründende Darstellung wird allerdings in glücklichster Form die erstrebte Vereinfachung erreicht. Diese ganze Art der Sprachbetrachtung kennzeichnet sich durch weises Masshalten. Der Zweck des Buches, eine praktische Schulgrammatik zu sein, ist nie aus dem Auge gelassen. Die psychologische, die sprachhistorische Erklärung erfolgt nur dort, wo das Verständnis für das Wesen der Sprache wirklich erleuchtet und damit erleichtert wird, nur dort, wo gesicherte Ergebnisse der Sprachgeschichte vorliegen; alles Hypothetische ist vermieden. Wissenschaftliche Zuverlässigkeit, methodischer Aufbau erfüllen das Ganze, die Regeln und Erklärungen sind in knapper und fasslicher Form gegeben. Die starre Vielheit der Regeln schwindet, lange ermüdende Listen von lexikalischen Erscheinungen, die nur Memorierstoff statt des Denkstoffs bieten, fehlen, weil sie nunmehr überflüssig geworden sind. Sehr zu begrüssen ist die Betonung, welche dem Einfluss der Analogie gegeben ist (*vert, verte, je couds, je mouds, ils s'asseyent, ils savent, j'enverrai*). Schriftsprache, Umgangssprache, Volkssprache sind in ihren Besonderheiten berücksichtigt, auf den Einfluss der gekünstelten Regeln der französischen Grammatiker ist am richtigen Ort aufklärend hingewiesen (*il me semble* mit dem Indikativ). Eine eigene reichhaltige Beispielsammlung dient der Darstellung zum sicheren Unterbau, die meisten Beispiele sind den Elementarbüchern oder der Oberstufe entnommen; so bewegt sich der Schüler in vertrautem Sprachgut.

Das Eigenartige der Darstellung besteht darin, dass die übliche Trennung der Formenlehre und Syntax vermieden ist. Das Streben nach einer klaren und vor allem natürlichen Einteilung hat zu folgenden 4 Abschnitten geführt: 1. Der Laut. 2. Das Wort und die Wortarten. 3. Die Verbindung der Wortarten zu Wortgruppen und zum Satze. 4. Das Satz-

gefüge (Konjunktionen). Hervorgehoben sei die Behandlung des Verbums nach Stämmen anstelle der 4 Konjugationen. Strohmeyer gibt 4 Querschnitte: Präsensstamm, Perfektstamm, Partizipialstamm und Futur. So wird namentlich bei den unregelmässigen Verben die verwirrende Vielgestaltigkeit vermieden, durch die Erkenntnis von Verwandtschaft und einfacher Gesetzmässigkeit erhellt sich dem Lernenden der innere Zusammenhang. — Aus der Fülle des Trefflichen sei die glänzende Behandlung der Modusarten § 139 ff. herausgegriffen. Welcher Abstand von der herkömmlichen, grob äusserlichen Darstellung der Konjunktivlehre! Hier finden wir eine vollendete Durchführung der m. W. zuerst von Gröber im *Grundriss* gegebenen Unterscheidung zwischen objektivem und subjektivem Gedankenausdruck. So kommt für den Schüler mit der Erkenntnis Leben in das bisher leblose Regelsystem des Konjunktivs. Er erkennt den Unterschied der Auffassung in den Sprachen, dass das Gefühl der Tatsächlichkeit und der Unsicherheit auch für das Empfinden der einzelnen Person nicht immer das gleiche ist, es wird ihm klar, dass nach den Ausdrücken des Hoffens, Beschliessens, Befehlens die Ausführung des Wunsches in der Zukunft so sicher erscheint, dass Futur oder Konditional eintreten; der bisher mechanich angewandte Konjunktiv nach *sans que*, *avant que* erscheint ihm als Konjunktiv der Annahme (Nichtzutreffen einer Annahme — vor dem Zutreffen einer Annahme). Bei den Ausdrücken der Furcht mischen sich die Vorstellungen des Wunsches und der Ungewissheit. Bei dem Konjunktiv, der zum Ausdruck einer ungewissen Aussage steht, erhält der Schüler als schlichten, alle Aufzählung ersparenden Anhaltepunkt die Regel, dass der Sinn des Nichtzutreffens oder des Zweifels durch ein Wort selbst, eine Negation oder eine Frage hervorgerufen werden kann. Bei Aussage über Nichtzutreffendes schwächt der Konjunktiv die Schärfe der Aussage ab. Der Vorantritt eines *Que*-Satzes hat stets den Zweck, etwas Fragliches absolut in den Anfang zu stellen, um dann darüber eine aufklärende Aussage zu machen. Daher ist der Konjunktiv die Regel. Ueberraschend ist der Konjunktiv nach den Wendungen des Gefühlslebens, die doch feststehende Tatsachen ausdrücken. Auch hier setzt der Franzose den Konjunktiv der vorsichtigen Aussage, um die Behauptung als etwas rein Subjektives zu kennzeichnen. Und wenn nach *de ce que* der Nebensatz kausal empfunden wird und daher den Indikativ zeigt, so überwiegt heute auch bei dieser Wendung das subjektive Gefühlsleben und veranlasst den Konjunktiv; ähnlich lassen moderne Schriftsteller das Gefühlsmoment auf den Nebensatz übergehen in Fällen, wo nach superlativischem Ausdruck die Vorstellung der Tatsächlichkeit vorliegt und der Indikativ zu erwarten ist. Es wurde bei diesen Beispielen enger Anschluss an den Strohmeyerschen Wortlaut gewahrt, um die gelungene Fassung seiner Erklärungen darzutun.

Es erübrigt sich völlig, über Einzelnes mit Strohmeyer zu rechten, ob z. B. in der Gliederung seines Stoffes manches umzustellen sei. Der praktische Gebrauch der Grammatik wird das lehren. Es kann sich hier in erster Linie nur darum handeln, seine Leistung zu preisen und ihm aufrichtig zu danken. Möge der grammatische Unterricht aus Strohmeyers Buch die Auffrischung und Verlebendigung gewinnen, deren er dringend bedarf.

Nordenham (Weser). Martin Lauterbach.

Otto Menges, La Guerre Mondiale. — The World War. — Der Weltkrieg. Tatsachen, Sätze, Wendungen und Wörter nebst Aufgaben für



Aufsätze und Vorträge (Deutsch und Französisch bezw. Englisch) für den Gebrauch in Schule und Haus. IV. Teil nebst einem Anhang: Stil-Schlüssel. Halle (Saale), Hermann Gesenius 1917; je 1 Mk.

Den drei ersten Teilen, auf die in Bd. 15, S. 446 dieser *Zeitschrift* empfehlend hingewiesen wurde, ist nunmehr ein vierter gefolgt, der eine Auswahl der Kriegsereignisse und vieler mit dem Kriege zusammenhängender Erscheinungen namentlich im politischen und wirtschaftlichen Leben der Völker von Mai 1916 bis Mai 1917 in musterhafter Form bringt.

Im allgemeinen ist auch in diesem Teile wie in den früheren an dem Grundsatz festgehalten worden, dem deutschen Texte fremdsprachliche Uebertragungen an die Seite zu stellen, leicht verständliche Stoffe sind diesmal nur in der fremden Sprache wiedergegeben. Aus dem vielseitigen Inhalt sei nur einiges hervorgehoben: Wir lesen zunächst von dem Heldentum in der Heimat, wo trotz Einschränkungen und Entbehrungen (*bread cards* etc., *tickets for clothes, shoes, boots* . . ., *coal shortage, war bonuses* etc.,) und schweren Leids doch aller Sinn nur auf das eine grosse Ziel gerichtet bleibt: *Hold out and win!*

Wir hören ferner von verschiedenen Kriegseinrichtungen und von neuen Kriegsämtern (*the German financial organisation, works of charity, woman's work, the War Provisioning-Departement, Imperial War Office, the German Auxiliary Service Law, the juvenile militia,* die entsprechenden französischen Ausdrücke finden wir in der französischen Ausgabe). Es folgt ein kurzer Abschnitt über Rumänien, unseren zehnten Feind, dem sich auf Seite 33 (34) ff. ein Bericht über unseren rumänischen Feldzug und die endgültige Niederwerfung dieses Feindes anschliesst. Weiter lesen wir über das neugeschaffene Königreich Polen, vom Friedensangebot des Vierbundes, vom uneingeschränkten Tauchbootkrieg, dem Kriegszustand mit Amerika, dem Königlichen Erlass zur Wahlrechtsreform in Preussen u. a. m.

Ein Ueberblick über die grossen militärischen Operationen auf dem westlichen, östlichen, türkischen und österreichisch-italienischen Kriegsschauplatz, eine Schilderung der Seeschlacht am Skagerrak, sowie anderer Kämpfe zu Wasser und in der Luft schliessen den Hauptteil dieser Bändchen ab.

Neu aufgenommen sind am Schluss dieses Teils sogenannte „stilistische Richtlinien", die die wichtigsten Eigentümlichkeiten der englischen bezw. französischen Satzbildung zuverlässig wiedergeben und bei Anfertigung freier fremdsprachlicher Arbeiten (Aufsätze) gute Dienste leisten können.

Zur Aussprachebezeichnung im englischen Teile ist zu bemerken zu Seite 53: ǽskwiþ (nicht v); kilomítə (langes i) auch kaìlomī́tə.

Weimar. O. Seidler.

La Guerre Mondiale. Scènes et Récits. Für den Schulgebrauch bearbeitet und mit Anmerkungen herausgegeben von O. Ulrich. Berlin, Weidmann, 1917. VI+128 S. gr. 8⁰. (Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit. Mit besonderer Berücksichtigung der Forderungen der neuen Lehrpläne, herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. Abteilung I: Französische Schriften. 17. Bändchen.)

Das vorliegende Buch vom Weltkriege wendet sich an die Schüler und Schülerinnen der mittleren und oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten. Nicht eine Geschichte des gewaltigen Völkerringens will es



geben; es sollen nur einige seiner wichtigsten Erscheinungsformen in einzelnen Erlebnissen von Mitkämpfern geschildert werden: Der Schützengrabenkrieg und die Durchbruchsschlacht, die zuletzt wieder im Schützengraben endet. Das Grausen des Artilleriekampfes, der die Schlacht einleitet und entscheidet, das nervenzermürbende Trommelfeuer auf den Schützengräben, das heldenmütige Ausharren der Kämpfer, ihre treue Kameradschaft, die kurze Friedenspause der Weihnacht, die Erlebnisse zweier alter Bauersleute, die sich von ihrem in der Feuerzone gelegenen Häuschen nicht trennen können, die entsagungsvolle und so unentbehrliche Arbeit des Schippers, der Zauber der Erkundungsfahrt im Zweidecker hoch über der angegriffenen Festung, das alles zieht in lebensvollen Bildern vorüber. Wir begleiten den Krieger aber auch auf der fröhlichen Urlaubsfahrt, wir lernen die aufopferungsvolle Tätigkeit der Krankenschwester kennen. Voll Todesahnung schickt ein junger Dichter seiner Mutter einen Abschiedsgruss. Im Lazarett findet der alte Bauer seinen Sohn wieder, der dem Vaterlande einen Arm geopfert hat. Gestützt auf seine Krücke hinkt der Verstümmelte in sein Heimatsdorf und begegnet dort mit banger Erwartung seiner Braut. Auch der Humor kommt vielfach zu seinem Recht.

Die letzten acht Aufsätze (23—30: *Grands blessés. — Vandalisme. — Prisonniers de guerre en France. — Prisonniers de guerre en Allemagne. — L'espion. — Contact. — Chez les investis. — Contre la haine.*) bilden eine Gruppe für sich. Der durch die Presse zur Gluthitze angefachte Hass der Belgier gegen die Deutschen, dem ein Unschuldiger zum Opfer fällt, die Erbitterung der Franzosen gegen die 'Boches', die grundverschiedene Behandlung der Kriegsgefangenen in Frankreich und Deutschland und zum Schluss die friedlichen Beziehungen unserer Feldgrauen zu den Bewohnern der besetzten Landstriche, alle diese Züge und Bilder sind in möglichst mannigfaltiger Form dargestellt worden.

Die meisten Beiträge entstammen viel gelesenen französischen Zeitungen und bieten damit Gewähr für ihre sprachliche Form; nur ausnahmsweise ist, um des Inhalts willen, die französische Uebersetzung eines fremdsprachlichen Aufsatzes aufgenommen worden. Erhebliche sprachliche Schwierigkeiten bietet nur Nr. 22 *(Y a pas d'changement);* aber sie sind nicht unüberwindlich. Die zahlreichen Anmerkungen (S. 107—128) erleichtern die Vorbereitung.

Documents relating to the outbreak of the European War of 1914. Für den Schulgebrauch ausgewählt und erläutert von W. Hüttemann. Berlin, Weidmann, 1917. VI+83 S. 8⁰. (Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit. Mit besonderer Berücksichtigung der Forderungen der neuen Lehrpläne, herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. Abteilung II: Engliische Schriften. 69. Bändchen.)

Durch das vorliegende Bändchen sollen die Schüler zu den Quellen der Zeitgeschichte geführt werden und unklare Vorstellungen und halbverstandene Schlagworte über Ursachen und Anlass des Kriegsausbruches durch die helle Einsicht in das Getriebe weltpolitischer Zusammenhänge ersetzt werden.

Das deutsche Weissbuch entfaltet die Exposition zu dem gewaltigen Schauspiele, das sich nun auf der Weltenbühne abspielt: I. *The German White-Book* (Extract). A. Text. B. Appendices. C. Supplementary Docu-

ments. S. 1—44. Klar und schlicht, in meisterhafter Gliederung die Tatsachen aufbauend, in schmucklos wuchtiger Sprache führt es den Leser von der unerhörten Mordtat in Sarajewo bis zur Kriegserklärung an Russland und der bevorstehenden an Frankreich. In seinem Anhange führt es die Entwicklung weiter bis zu dem Zeitpunkte, da Englands Eingreifen sicher wurde; dazwischen gibt es einen Bericht des belgischen Gesandten in Petersburg an seine Regierung. Mit der Wiedergabe des Wortlautes unseres Ultimatums an Belgien wird der Gang des Weissbuches unterbrochen und in zeitlicher Reihenfolge die Rede eingefügt, die Sir Edward Grey am 3. August 1914 im englischen Unterhause hielt: II. *Sir Edward Grey's Speech* (Extract), S. 45—54. Ihr folgt eine Erklärung einiger liberalen Parlamentsmitglieder (III. *The Anti-War Liberals*, S. 55) und der Wortlaut der englischen Kriegserklärung vom 4. August abends sieben Uhr (IV. *Notification of a State of War*, S. 56), die am 6. August im Unterhause von Asquith begründet wurde in einer Rede, die von der englischen Regierung in allen neutralen Ländern verbreitet wurde (V. *Mr. Asquith's Speech* S. 57—64). Den Beschluss machen aus dem deutschen Weissbuch die Enthüllungen über den Neutralitätsbruch, den England und Frankreich schon längst an Belgien begangen hatten (VI. *The Breach of Belgian Neutrality by England and Belgium*, S. 65 und 66).

Die Anmerkungen sind mit Recht sehr reichlich bemessen, um die politische Urteilsfähigkeit des Schülers zu schärfen (S. 67—83).

Dem Drucke zugrunde gelegt ist eine eigens vom Kaiserlichen Auswärtigen Amte zu Berlin überlassene englische Ausgabe des deutschen Weissbuches, die von einer im Handel befindlichen in Wortlaut und Umfang abweicht und für die Aufklärung bei englisch sprechenden Neutralen bestimmt ist. Sprachlich ist sie vollendet diesem Zwecke angepasst, und es wäre irrtümlich, schlechthin von einer Uebersetzung zu sprechen. Auch der Wortlaut der englischen Kriegserklärung wurde aus den Archiven des Amtes abschriftlich zur Verfügung gestellt. Das Nachrichtenbureau von Fr. Krupp in Essen beschaffte aus Parlamentsberichten den Text der englischen Ministerreden.

J. R. Seeley, The Expansion of England. Two Courses of Lectures Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von A. Sturmfels und L. Richter. Autorisierte Ausgabe. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1914. XXVI + 126 S. 8°; Anhang 66 S. 1,60 Mk. (Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Ausgabe C. 9. Lieferung. Für bayerische Lehranstalten.)

In vorliegender Ausgabe sind Wort- und Sacherklärungen als fortlaufende Präparation vereinigt. Die Sacherklärungen sind mit geringen Aenderungen der Ausgabe von Sturmfels (English Authors Bd. 86, B Ausgabe und Reform Ausgabe Bd. 4) entnommen worden, von dem auch die Gestaltung des Textes und die Einleitung stammen. Die Sprache Seeleys ist flüssig und leicht verständlich. Wenn trotzdem die Präparation reichlich gehalten ist, so geschah es, damit bei raschem Vorwärtsschreiten der Lektüre, wozu der Inhalt drängt, auch die schwächeren Schüler gründlich mitarbeiten können. Jeder gewissenhafte Schüler wird überdies das Wörterbuch noch oft genug zur Hand nehmen müssen, um sich über Aussprache und genaue Bedeutung mancher nicht erläuterter Wörter Klarheit zu verschaffen.

Die Einleitung (S. III—XXVI) behandelt Seeleys Leben und Schriften, insbesondere *The Expansion of England,* deren 2 Courses in folgende 14 Lectures eingeteilt werden: Course I. Tendency in English History. II. England in the Eighteenth Century. III. The Empire. IV. The Old Colonial System. V. Effect of the New World on the Old. VI. Phases of Expansion. VII. Schism in Greater Britain. Course II. I. The Indian Empire. II. How we conquered India. III. How we govern India. IV. Mutual Influence of England and India. V. Phases in the Conquest of India. VI. Internal and external Dangers. VII. Recapitulation. — Sehr fördernd für das Verständnis des Textes ist die Tabelle (S. XVII bis XXVI): Chronology of remarkable events mentioned in the text or in the notes.

Seeley's Vorlesungen werden auch heute mit Interesse in deutschen Schulen gelesen werden, da sie einen Vorzug haben, den besonders nichtenglische Leser werden zu schätzen wissen: den Freimut und die rücksichtslose Unparteilichkeit gegenüber den Schattenseiten der englischen Geschichte und gegenüber selbstgefälligen Vorurteilen des englischen Volkes und englischer Historiker.

E. Fison und **M. Ziegler,** Select Extracts from British and American Authors in Prose and Verse for the Use of Schools. Intended as an Introduction to the Study of English Literature. Chronologically arranged, with short biographical notes. Fourth Edition, 1917. Carefully revised and enlarged by E. Regel and F. Kriete. Halle, Gesenius, 1917. Gebd. 5,50 Mk.

Bei der vierten Auflage von Fison and Ziegler's *Select Extracts from British and American Authors in Prose and Verse for the Use of Schools* haben die Bearbeiter einige Veränderungen vorgenommen, um den preussischen sowohl wie den bayerischen Bestimmungen gerecht zu werden. Es sind charakteristische Proben aus Schriftstellern aufgenommen worden, die dort gewünscht werden und bisher nicht vertreten waren, wie Macpherson, Percy, Adam Smith, Lamb, De Quincey, Green, Froude, Mill. Von Chaucer ist aus dem Prolog der *Canterbury Tales* und aus der Prioresses Tale eine Probe gegeben, von Richardson aus *Clarissa Harlowe,* von Burns *To a Mouse,* von Coleridge aus dem *Ancient Mariner.* von Keats aus *Endymion* (statt *On the Grasshopper and Cricket),* von Shelley *Ode to the West Wind* (statt *The Cloud),* von Thackeray aus *Vanity Fair,* von Dickens aus *Dombey & Son* und *Old Curiosity Shop* neben *Pickwick Papers* und *David Copperfield,* von Tennyson *Lady Shalott* (statt *Dora),* von Longfellow aus *Evangeline* (statt *Hiawatha).* Von Irländern sind George Moore und Yeats, von Amerikanern Whitman und Holmes hinzugefügt.

Kürzungen sind bei Shakespeare vorgenommen, von dem ja ganze Stücke gelesen zu werden pflegen. Wer nur Auszüge wünscht, findet die bekannten Stellen, die sich auch zum Auswendiglernen eignen.

Weggelassen sind einige Schriftsteller, die nicht in erster Linie von Wichtigkeit sind, wie Ascham, Lyly, Walton, Evelyn, Gay, Collins, Crabbe. Von Campbell sind gestrichen *The Pleasures of Hope, Ye Mariners of England* und *Lord Ullin's Daughter,* von Felicia Hemans: *The Homes of England,* von Macaulay: *Extracts from Horatius,* von Rossetti: *The Cloud Confines.*

Das Büchlein wird sich in der neuen Gestalt sicher noch besser für den Unterricht bewähren als bis jetzt.

Doberan i. Meckl. O. Glöde.

Die altenglischen Rätsel (Die Rätsel des Exeterbuches). Herausgegeben, erläutert und mit Wörterverzeichnis versehen von M. Trautmann. Mit 16 Seiten der Handschrift auf Tafeln (= Alt- und mittelenglische Texte, hrsg. von L. Morsbach und F. Holthausen, 8). Heidelberg, Karl Winters Universitätsbuchhandlung, 1915. XX+203 S. 3,80 Mk.

Die letzte Ausgabe der viel umstrittenen altenglischen Rätsel rührte von Wyatt her, der sie in der *Belles Lettres Series* 1912 veröffentlichte; sie ist in unserer *Zeitschrift* 12 (1913), S. 372 besprochen. Indem nun Trautmann seine Arbeit herausgibt, löst er ein altes Versprechen ein und krönt zugleich mit ihr eine Reihe von eingehenden Untersuchungen, die er bereits seit 1886 betrieben hat. Die meisten von ihnen liegen in der *Anglia*, im *Beiblatt* dazu und in den *Bonner Studien zur Anglistik* vor. Die jetzt vollendete Ausgabe war zuerst auch anders angelegt — rein wissenschaftlich —, und erst nachträglich wurde sie für die mehr praktischen Zwecke von Holthausens Sammlung umgestaltet. Man kann wohl sagen, dass sie das ganze bisher durchforschte Material in sich aufgenommen und verwertet hat und insofern als eine vorläufig abschliessende Leistung zu bezeichnen ist. Der Text schliesst sich nach Möglichkeit an die nicht eben glänzende Ueberlieferung an; Vermutungen und eigene Verbesserungen Trautmanns sind natürlich immer kenntlich gemacht. Der kritische Text der 93 Stücke umfasst 55 Seiten, die ausgezeichneten und sehr reichhaltigen *Erläuterungen* nehmen S. 65—142, das vollständige Wörterverzeichnis S. 143—201 in Anspruch. Den übrigen Inhalt des Bandes bildet das sehr umfassende Literaturverzeichnis und ein Ueberblick über den bisherigen Stand der Forschung. Sehr dankenswert und lehrreich sind die am Schlusse beigegebenen 16 Faksimiletafeln der Handschrift.

Morte Arthure. Mit Einleitung, Anmerkungen und Glossar herausgegeben von Erik Björkman (= Alt- und mittelenglische Texte, hrsg. von L. Morsbach und F. Holthausen, 9). Heidelberg, Karl Winters Universitätsbuchhandlung, 1915. XXVIII+263 S. 4,— Mk.

Diese erste in Deutschland erscheinende Ausgabe des wichtigen Denkmals darf auf freudige und anerkennende Begrüssung durch die Fachwelt rechnen. Björkman hat sich durch sie ein nicht geringes Verdienst erworben. Zu einer eingehenden Würdigung ist hier nicht der Ort. Es muss die Bemerkung genügen, dass des Verfassers Hoffnung, seine Ausgabe werde die älteren englischen in mehr als einer Hinsicht überragen, voll in Erfüllung gegangen ist. Denn sie bietet eine ausserordentlich dankenswerte Zusammenfassung alles dessen, was bisher über das Werk gearbeitet worden ist, einen zuverlässigen Text in durchaus zurückhaltender Form und in möglichst engem Anschluss an die leider ja recht mässige Ueberlieferung, sehr reichhaltige Anmerkungen, die unsere bisherige Kenntnis um ein erhebliches mehren und ein gutes Wörterverzeichnis, das erfreulicherweise auch die Etymologie reichlich berücksichtigt. Bemerkenswert ist, dass das einst so gern gerühmte Entgegenkommen der Engländer gegenüber ausländischen Gelehrten in diesem Falle völlig versagt hat — vielleicht weil die Ausgabe für Deutschland bestimmt war. Der Herausgeber beklagt sich sehr darüber, dass

man ihm bei seiner Anwesenheit in London keine Gelegenheit gegeben hat, die Handschrift zu benutzen, obwohl das ohne Schwierigkeiten möglich gewesen wäre: man schickte sie ohne jede Rücksicht auf ihn nach Lincoln zurück.

Nachzutragen ist, dass ein kleines Stück des Gedichts jetzt auch in Brandl und Zippels *Mittelenglische Sprach- und Literarproben* (Berlin 1917) aufgenommen ist, und hingewiesen sei auf die eingehende Anzeige der Ausgabe im *Beiblatt zur Anglia* 1918, S. 129—138 von Viëtor.

Anglistische Forschungen, herausgegeben von Joh. Hoops. Heft 49: **Hans Stoelke,** Die Inkongruenz zwischen Subjekt und Prädikat im Englischen und in verwandten Sprachen. — Heft 52: **Anna Jacobson,** Charles Kingsleys Beziehungen zu Deutschland. Heidelberg, C. Winter, 1916, 1917; XIX+101; VIII+100 S. 3,60 und 3,50 Mk.

Stoelke behandelt in seiner Arbeit eine ausserordentlich merkwürdige, nicht eben viel beachtete und noch kaum hinreichend erklärte Erscheinung. Wo immer bei Shakespeare ein Pluralsubjekt mit Prädikat im Singular sich findet — und das ist nicht gerade selten der Fall — haben die Herausgeber des 18. und auch noch sehr viele des 19. Jahrhunderts einfach Verderbnis des Textes angenommen und entweder das Subjekt oder das Prädikat „berichtigt" oder „geglättet". Später suchte man nach einer Erklärung der auffälligen Tatsache, ohne indes eine recht befriedigende zu finden; verschiedene Arbeiten darüber, namentlich über das elisabethanische Englisch liegen schon vor. Stoelkes grosses Verdienst ist es, die ganze Frage auf eine sehr breite Grundlage gestellt zu haben und sie entwicklungsgeschichtlich und vergleichend zu betrachten. Er sammelt zunächst eine stattliche Fülle wertvollen und höchst beachtenswerten Stoffes aus dem Alt-, Mittel- und Neuenglischen, wobei er Prosa und Dichtung, gewählte und volkstümliche Sprache gleichmässig berücksichtigt. Aber er geht noch weiter und bringt auch zahlreiche Beispiele aus dem Altsächsischen, Alt- und Mittelhochdeutschen bei und zieht auch die skandinavischen und romanischen, gelegentlich auch noch andere indogermanische Sprachen heran. Der gesamte Stoff wird nach verschiedenen sachlichen Gruppen geordnet. Alle diese Beispiele sind ungemein lehrreich, und die Erklärungsversuche, die teils auf psychologischer, teils auf physiologisch-phonetischer Grundlage aufgebaut sind, sind fesselnd und haben sehr viel für sich, wiewohl sie noch nicht durchaus erschöpfend sind. Leider können wegen Raummangels hier nicht im einzelnen die vom Verfasser betretenen Wege nachgezeichnet werden, sondern wir müssen uns mit der Hervorhebung folgender Hauptergebnisse begnügen: Der Gebrauch der 3. Person Singularis als Prädikat zu einem Pluralsubjekt ist von der Zeit König Alfreds an bis zur Gegenwart nachgewiesen. Bis weit in das 16. Jahrhundert hinein ist die Erscheinung sehr verbreitet. Im 17. Jahrhundert erfolgt unter dem Einfluss der lateinischen Grammatik ein Rückschlag, der sie als verpönt erscheinen lässt; seitdem ist sie auf die Sprache des ungebildeten Volkes beschränkt, wo sie heute noch recht üblich ist. Entsprechend sind die Tatsachen im Französischen. In den skandinavischen Sprachen hat die Inkongruenzbewegung gesiegt und zu einem auch für die Schriftsprache massgebenden Formenausgleich beim Verbum geführt. Im Deutschen kommt sie bis ins späte Mittelalter hinein, besonders reichlich bei Wolfram von Eschenbach, vor, um seit der neueren Zeit spurlos zu verschwinden; nur einige wenige Ausgleichformen in manchen Mundarten geben noch von ihrem

einstigen Vorhandensein Kunde. — Die fleissige und inhaltreiche Arbeit sollte nicht nur bei den gelehrten Fachgrammatikern, sondern in recht weiten Kreisen unserer Fachgenossen Beachtung finden, da sie reiche und wertvolle Anregungen übermittelt.

Anna Jacobson hat mit grosser Liebe und Sorgfalt die Aufgabe gelöst, die der Titel ihres Buches angibt. Von Kingsleys Beziehungen zur deutschen Literatur hat man bisher nur wenig oder nichts gewusst; ein paar ganz vereinzelte Hinweise waren alles, die deutschen und englischen Literaturgeschichten schwiegen über den Punkt. Wenn nun die Verfasserin im Kernstück ihrer Schrift (S. 30–77) „Kingsleys Beziehungen zur deutschen Literatur, seine Belesenheit und ihre Widerspiegelung in seinen Werken" sorgfältig verfolgt und alle Aeusserungen und Anspielungen emsig zusammenstellt, so ergibt sich daraus ein zwar immerhin mannigfaltiges, aber durchaus kein bedeutendes Bild, und das räumt sie auch ohne weiteres ein. Coleridge und Carlyle waren nun einmal diejenigen, die zuerst und am gründlichsten ihren Landsleuten einige wirkliche Kenntnis von Deutschland und deutschem Wesen, von deutschen Dichtern und Denkern beizubringen suchten — bekanntlich übrigens nicht eben mit überwältigendem Erfolge; Kingsley ist in dieser Hinsicht nur ihr Schüler und Jünger. „Als Vermittler deutschen Geistes spielt er nur eine untergeordnete Rolle, im wesentlichen ist er ein Träger und Verbreiter von deutschen Gedanken, die bereits mit englischen Augen gesehen sind; für seine persönliche und dichterische Entwicklung aber sind die Beziehungen zu Deutschland von weittragender Bedeutung" (S. 100). Das ist, wie die Ausführungen der Verfasserin Seite für Seite bezeugen, der richtige Schluss, aber wir folgen ihr doch recht gern, wenn sie uns diese Entwicklung im einzelnen vorführt. Kingsley stand stark unter dem persönlichen und literarischen Einfluss der genannten Grossen Coleridge und Carlyle und hat dann, vor allem durch die Freundschaft mit dem preussischen Gesandten am englischen Hofe, von Bunsen unseligen Angedenkens (vgl. über ihn K. Fritzsche, *Die Englandpolitik Friedrich Wilhelms IV.* [*Zeitschrift* 18 (1917) S. 279 f.]) und mit Max Müller sowie durch eine Reise nach Deutschland auch persönliche Beziehungen gewonnen. Seine Kenntnis der deutschen Sprache war zwar bescheiden, überstieg aber doch bei weitem das in England übliche Durchschnittsmass. Seine Literaturkenntnis umfasst oberflächlich den gesamten Bestand vom Mittelalter bis zu seiner Zeit. Sie geht nicht immer auf eigenes Lesen zurück, sondern stützt sich oft auf andere Quellen, namentlich Carlyle; sie ist auch nicht immer tief, wie sich aus seinen Angriffen auf Goethes religiöse Anschauungen oder einer kleinen Verwechslung zwischen Lessing und Goethe ergibt, aber meist recht liebevoll. Auch gelehrte Werke zur Philosophie und Theologie, zur Geschichte, Sprach- und Naturwissenschaft kennt er. Seine Auffassung des Verhältnisses zwischen England und Deutschland ist sehr freundlich; er betrachtet beide Völker als nahe Verwandte und hat auch in den Kriegen von 1866 und 1870/71 ausdrücklich für Deutschland Partei ergriffen. — Die Untersuchung ist recht aufschlussreich und darum dankenswert; anzuerkennen ist neben Fleiss und Sorgfalt besonders auch das besonnene Urteil, das die Verfasserin durchweg zeigt.

Emma Danielowski, Richardsons erster Roman. Entstehungsgeschichte. Tübinger Inauguraldissertation. Berlin, Mayer und Müller, 1917. 167 S. 3,60 Mk.

Die Verfasserin bietet in ihrer Arbeit eine sehr eingehende und sorgfältige Untersuchung aller Umstände, die für die Entstehungsgeschichte der berühmten *Pamela* in Betracht kommen, der äusseren und inneren Ursachen und Anlässe und ihrer literarischen Stellung. Es werden dabei eine ganze Reihe wichtiger Tatsachen besprochen, die für die Entwicklungsgeschichte des englischen Romans überhaupt von Bedeutung sind und deren allgemein bekannte Grundzüge vielfach recht bemerkenswert ergänzen und unsere Kenntnis davon vertiefen, insbesondere auch in bezug auf die Stilgeschichte. Unter anderem macht die Verfasserin auch kurz auf die Beziehungen des Werkes zu der bisher wenig beachteten Gattung der selbstbiographischen Quäkerromane aufmerksam und verheisst über diesen Punkt noch eine neue ausführliche Untersuchung.

Die Abhandlung ist übrigens nicht nur für die Literaturgeschichte wichtig, sondern auch für die Geschichte der Stellung der Frau in England. Frauenbefreiung und Hebung der Frauenbildung sind ja mit die Hauptziele, die Richardson in seiner ganzen schriftstellerischen Tätigkeit verfolgt, und es mag hier auch ausdrücklich hervorgehoben werden, dass er sogar schon im Sinne des jetzt so gern gebrauchten und für hochmodern gehaltenen Schlagwortes „Freie Bahn dem Talent" wirkt. In einem Briefe von 1751 schreibt er wörtlich: „All that I contend for, is, that genius whether in men or women should take its course: that, as a ray of the Divinity, it should not be suppressed." — Freilich macht er gleich darauf die für seine Zeit selbstverständliche und auch heute noch vielfach eifrigst vertretene Einschränkung: „But I acknowledge that the great and indispensable duties of women are of domestic kind; and that, if a woman neglect these, or despises them for the sake of science itself, which I call learning, she is good for nothing."

M. D. Hocks, Tennysons Einfluss auf Fr. W. Weber. Münster (Westf.), Fr. Coppenrath, 1916. 54 S.

Der Dichter von *Dreizehnlinden* war nicht nur ein guter Kenner, sondern auch ein geschickter Uebersetzer Tennysons. Drei seiner besten Werke *Enoch Arden*, *Aylmer's Field* und *Maud* hat er übertragen. Da war es denn ein recht lohnender Gedanke, einmal im einzelnen durchzuprüfen, welche Beziehungen zwischen dem englischen und dem deutschen Dichter bestehen. Dass sich Weber in mancher Hinsicht von Tennyson beeinflussen liess, ist unbestreitbar. Die Verfasserin der vorliegenden Schrift weist eine Fülle von Anklängen nach, die sich in allerhand Stilmitteln, so namentlich in Naturvergleichen, in der Verwendung und Darstellung von Naturmotiven und Naturstimmungen auffinden lassen, und sie kann auch zeigen, dass in *Dreizehnlinden* manche anderen Beeinflussungen wahrzunehmen sind; noch stärker ist dies im *Goliath* der Fall und zwar weniger durch *Enoch Arden* als durch *Aylmer's Field* und *Dora*. Aber alle ihre philologischen Entdeckerfreuden haben sie doch nicht zu einem falschen Gesamturteil verführt. Sie stellt am Schlusse ihrer Arbeit mit Recht fest, dass die Selbständigkeit Webers durch den Einfluss des englischen Dichters, der sich freilich in manchen Einzelheiten zeigt, nicht beeinträchtigt worden ist, so dass von einer wirklichen Abhängigkeit nicht die Rede sein kann. „Webers Phantasie hat das fremde Gut in sich aufgenommen, durchgearbeitet und mit originalem Geist erfüllt, so dass es als Eigengut des Westfalen angesehen werden muss; dem ausländischen Meister steht er als selbständiger Dichter gegenüber" (S. 48).

Walther Fischer, Die persönlichen Beziehungen Richard Monckton Milnes', ersten Barons Houghton, zu Deutschland unter besonderer Berücksichtigung seiner Freundschaft mit Varnhagen von Ense. Würzburger Habilitationsschrift. Würzburg, Buchdruckerei Konrad Triltsch, 1918. IX+94 S.

Richard Monckton Milnes (1809—1885) ist zwar keine erste Grösse in der Geschichte der englischen Literatur — er hat ein paar Bände Gedichte, einige Uebersetzungen aus dem Deutschen und eine Menge politischer Abhandlungen geschrieben — und er hat auch in der Politik, als Parlamentarier, niemals eine so erhebliche Rolle gespielt, wie er es gern gewünscht hätte, aber er ist doch eine ganz anziehende und beachtenswerte Persönlichkeit, denn er weist trotz seines Vollblutengländertums doch eine Reihe von Eigenschaften auf, die ihn über den Durchschnitt seiner Rasse emporheben; auch hatte er eine wirkliche, nicht bloss auf Eigennutz und Geschäftssinn beruhende Neigung für Deutschland, der er stets offenen Ausdruck verlieh, besonders auch zur Zeit des Siebzigerkrieges, wo England bis auf ganz wenige Ausnahmen ebenso „neutral" war wie jüngst die Vereinigten Staaten von Amerika im Weltkriege.

Fischer geht nun diesen Beziehungen Milnes' zu Deutschland liebevoll und mit grossem Fleiss im Zusammenhange mit der Entwicklung seiner Gesamtpersönlichkeit nach. Er schildert die Jugend des Mannes, seine Studienzeit in Cambridge und Bonn, seine dichterische und Uebersetzungstätigkeit, seine späteren wiederholten Besuche in Deutschland und bespricht alle seine politischen Aufsätze über preussisch-deutsche Fragen, die von scharfer Beobachtung, verhältnismässig gutem Verständnis und einer starken Vorliebe für das Land zeugen. Besonders eingehend verweilt er bei den Beziehungen Milnes' zu Varnhagen von Ense, und hier bringt er eine ganze Fülle von neuen Tatsachen bei, denn er hat im Nachlasse Varnhagens in der Berliner Königlichen Bibliothek 23 bisher völlig unbekannte Briefe dieses Engländers an seinen deutschen Freund aufgefunden und verarbeitet. Weitere Ausführungen gelten der Darlegung von Milnes' Beziehungen zu den deutschen politischen Flüchtlingen in London: Freiligrath, Lothar Bucher und Moritz Hartmann sowie zu den beiden deutschen Schriftstellerinnen Gräfin Hahn-Hahn und Fanny Lewald. — Auch im späteren Alter ist Milnes noch wiederholt nach Deutschland gekommen, zuletzt 1880, wo er durch ungeschickte und wenig taktvolle Verbreitung einer stark politischen Aeusserung des österreichischen Kronprinzen Rudolf sogar ein ziemlich unliebsames Aufsehen in der Presse Deutschlands, Oesterreichs und Englands erregte.

Milnes hat, wie Kingsley auf den Spuren Coleridges und Carlyles wandelnd, gewisse Verdienste mit seinen Versuchen, deutsche Kultur und Politik seinen Landsleuten näher zu bringen und verständlich zu machen. Wenn das alles auch nicht viel Erfolg gehabt hat, so ist doch die Tatsache an sich schon beachtenswert und in mancher Hinsicht recht lehrreich. Dem Verfasser dieser Untersuchung gebührt jedenfalls volle Anerkennung für die Durchführung seiner nicht immer leichten Arbeit, und man darf mit besonderer Spannung der verheissenen Fortsetzung dieser Schrift entgegensehen, die die Herausgabe der neu gefundenen Briefe und ausführliche geschichtlich-literarische Erläuterungen dazu bringen soll.

Tauchnitz Edition. Collection of British and American Authors. Vols. 4520 4521: English Fairy Tales, selected and arranged by Leon Kellner

— Nursery Rhymes, selected and arranged by Leon Kellner. Leipzig, Bernhard Tauchnitz, 1917. 246 + 246 S. je 1,60 Mk.

Diese beiden neuen Bände sind eine eigenartige, aber recht willkommene Bereicherung der Sammlung. Der erste enthält eine Auswahl von 25 englischen Volksmärchen, der zweite bringt eine stattliche Fülle von Kinderreimen, Abzählversen, Schlummerliedchen, Scherzversen und ähnlichen volkstümlichen Kindergedichten. Beide Bände sind an sich um ihres Inhalts willen wertvoll, und sie werden sich auch in der Schule ganz gut verwenden lassen. Namentlich der Märchenband dürfte sich als Stoff für das häusliche Lesen eignen und wird hier und da dazu anregen, dass die Schüler kleine vergleichende Studien über das deutsche, englische und französische Märchen versuchen. Der Band mit den Kinderreimen wird für zusammenhängendes Lesen zwar nicht in Betracht kommen, aber er wird sich öfters gelegentlich heranziehen lassen, um namentlich jüngeren Schülern und Schülerinnen einmal einen englischen Spass zu gönnen. Dass sich darin viel Verwandtes mit unserem Volksgute findet, anderes wiederum an Sinn und Auffassung von den entsprechenden deutschen Denkmälern erheblich abweicht, wird sich auch unterrichtlich mit Vorteil verwenden lassen. Uebrigens sind ja auch recht viele solcher Verschen als geflügelte Worte oder sprichwörtlich in die englische Umgangssprache eingedrungen und kommen auch oft genug in der Literatur vor.

Der Herausgeber Kellner hätte den Wert seiner Arbeit noch erhöht, wenn er wenigstens etwas von literarischen Beigaben, zum mindesten einige Quellennachweise hinzugefügt hätte.

Breslau. Hermann Jantzen.

Tauchnitz Pocket Library. Leipzig, Bernhard Tauchnitz, o. J. Nr. 39—78. Sämtlich in steifem Umschlag.

39.	**F. Anstey,**	Voces Populi, 1st Series	0,90
40.	—	do. 2nd Series	0,90
41.	**E. Browning,**	Sonnets	0,60
42.	**R. Browning,**	Lyrics	0,90
43.	—	Pippa passes	0,70
44.	—	From The Ring and the Book	0,90
45.	**Ch. Dickens,**	A Christmas Carol	0,70
46.	—	The Chimes	0,70
47.	—	The Cricket on the Hearth	0,70
48.	**R. W. Emerson,**	Nature (Two Essays)	0,80
49.	**E. D'Esterre-Keeling,**	A Laughing Philosopher	0,80
50.	**J. Galsworthy,**	Joy. A Play	0,80
51.	**J. Habberton,**	Helen's Babies	0,80
52.	**R. Haggard,**	Black Heart and White Heart	0,70
53.	—	Elissa	1,—
54.	**Bret Harte,**	Tales of the Argonauts	1,—
55.	**W. W. Jacobs,**	The Skipper's Wooing	1,—
56.	**Longfellow,**	The Golden Legend	0,90
57.	—	The Song of Hiawatha	0,90
58.	**F. Montgomery,**	The Fisherman's Daughter	0,90
59.	—	A Very Simple Story	0,80
60.	—	The Town-Crier	0,90
61.	**Th. Moore,**	Lalla Rookh	0,90
62.	**Rossetti,**	Ballads	0,80

63.	**Shakespeare,**	Poems (incl. Sonnets)	1,—
64.	—	Sonnets	0,60
65.	**Shelley,**	The Cenci	0,70
66.	**Sheridan,**	The Rivals	0,80
67.	—	The School for Scandal	0,80
68.	**Swinburne,**	Atalanta in Calydon	1,—
69.	—	Lyrical Poems	1,—
70.	—	Chastelard	0,90
71.	—	Mary Stuart	0,90
72.	**Tennyson,**	Maud	0,80
73.	—	The Princess	0,90
74.	—	Enoch Arden	0,60
75.	**Mark Twain,**	Tom Sawyer, Detective	0,90
76.	**K. D. Wiggin,**	A Cathedral Courtship	0,60
77.	—	Penelope's English Experiences	0,90
78.	**Ch. M. Yonge,**	The Little Duke	0,90

Eine Kette widriger, z. T. in den Kriegsverhältnissen begründeter Umstände hat leider die Besprechung der vorliegenden Neuerscheinungen der *Pocket Library* ganz ungebührlich verzögert. Ich hoffe jedoch, dass inzwischen mancher Fachgenosse, befriedigt durch unterrichtliche Versuche mit dem einen oder anderen Bändchen der ersten Reihe, auch bereits der neuen Gabe des Verlags Tauchnitz seine Aufmerksamkeit geschenkt hat. Die Grundsätze, welche mich bei meinen gegenwärtigen Bemerkungen leiten, sind dieselben, welche der Besprechung der Nummern 1–38 dieser Sammlung zugrunde lagen. (Vgl. *Zeitschrift* 18, 63 ff.) Wie dort soll auch hier bei der Beurteilung der Standpunkt des Schulmannes und die Frage der Verwendbarkeit der Bücher im Unterricht massgebend sein. Die gelegentlich gegebenen Fingerzeige für eine vertiefende Behandlung der betr. Stoffe werden hoffentlich jüngeren Kollegen nicht unwillkommen sein.

Vornehm führte sich die Sammlung im März 1913 mit einem Werke echter Poesie, Byrons *Childe Harold's Pilgrimage* ein. In ganz anderem Geiste eröffnet Anstey, einer der Hauptmitarbeiter des *Punch*, mit *Voces Populi* die zweite Reihe der Bändchen, die nun die Bezeichnung *Tauchnitz Pocket Library* führt. Ist es Zufall, dass die neue Folge im Zeichen *Punchs* steht, — die *Voces Populi* sind Neudrucke aus *Punch* — oder liegt der Wahl eines solchen Chorführers eine bestimmte Absicht des Verlegers zugrunde? Ich möchte das letztere annehmen, weil dann die beiden Werke *Ritter Harolds Pilgerfahrt* und *Stimmen aus dem Volke* sinnbildliche Bedeutung bekämen. Sie würden darauf hindeuten, dass die *Pocket Library* gewillt ist, den allerverschiedensten Aeusserungen künstlerischen Schaffens gerecht zu werden, vom farbenprächtigen, selbstbekenntnisreichen Reisetagebuch des weltschmerzlichen Lords in seinen majestätisch dahinrollenden Spenserstrophen herab zu so anspruchslosen Skizzen, wie sie Ansteys in unverfälschtem Londoner Englisch geschriebenen *Voces Populi* darstellen. Was die beiden unter diesem Titel vereinigten Bändchen bringen, ist sehr verschieden an Wert. Neben ziemlich langweiligen, witzlosen und humorarmen Stücken finden sich Bilder köstlicher Komik. Ich greife einige heraus. Da ist z. B. gleich das erste *A Pastoral Play*. Ein Ehepaar der Gesellschaft wünscht seinen Freunden und Bekannten durch Darbietung einer Theateraufführung im Freien zu zeigen, dass es in Sachen modischer Unterhaltung seiner Gäste auf der Höhe ist. Der Himmel lässt es sich jedoch angelegen sein, die gewählten Auftritte

aus Shakespeares *Tempest* in so realistischer Weise durch Donner und strömenden Regen zu unterstützen, dass das Ganze buchstäblich zu Wasser wird, trotzdem Miranda bereits in Gummischuhen, der Luftgeist Ariel in handfestem Regenmantel erschienen ist. Nicht weniger lustig zu lesen ist *A Show Place*, die Besichtigung eines herzoglichen Schlosses unter Führung eines herablassenden *head-butler*. In *The Cadi of the Curbstone* greift Anstey in das Strassenleben hinein und führt in lebensfrischen Farben einen Streit zwischen einem Droschkenkutscher und seinem betrunkenen Fahrgast vor, der unter lebhafter Teilnahme des Strassenpöbels vom Polizisten geschlichtet wird. Ueberaus anschaulich und in seiner unfreiwilligen Komik erheiternd ist in einem anderen Stück die Schilderung des jeden Nicht-Engländer so eigenartig berührenden Treibens im Hyde Park mit seinen verschiedenartigen Sonntagnachmittagrednern. *(Sunday Afternoon in Hyde Park.)* Gelegentlich werden von Anstey mit leichtem Spott bekannte Schwächen des englischen Volkes und ausgeprägte Züge seiner Lebensweise gegeisselt. So macht er in *At the French Play* sich lustig über die britische Unkenntnis fremder Sprachen; und höchst ergötzlich in seiner Wirklichkeitstreue ist das Bild von der gähnenden Langeweile und dem Stumpfsinn, der über dem gesellschaftlichen Leben englischer Gasthäuser, Kuranstalten und grösserer *boarding-houses* brütet. *(At a North-British Hydropathic.)* Der Mangel an künstlerischem Verständnis, den man ja nicht nur bei englischen Besuchern von Gemäldegalerien beobachten kann, wird in der Skizze *At the Royal Academy* aufs Korn genommen. Besser als lange Abhandlungen und breit ausladende Schilderungen führt eine ganze Reihe von Ansteys Augenblicksbildern in typisch britische Verhältnisse ein. So gibt *At a Garden Party* eine ausgezeichnete Vorstellung von dieser Art anmutiger Geselligkeit. Ein satirischer Einschlag würzt hier den Genuss des Lesens. Sein Ziel sind die *lion-hunters* in der Damenwelt. Die Komik beruht auf einem geschickt durchgeführten Missverständnis, dessen Opfer die *lion-huntress* ist. Von der schrankenlosen Redefreiheit bei öffentlichen Versammlungen, der auch dann keine Fessel angelegt wird, wenn die Angriffe sich gegen das Königtum richten, erhält man in *Free Speech* einen lebendigen Begriff. Der typische *Bank-Holiday Maker* mit seiner Neigung zu groben Spässen tritt in greifbarer Lebensechtheit aus den wenigen Seiten hervor, die *Bank-Holiday* überschrieben sind, und die Irrungen und Wirrungen, welche ein Londoner *pea-soup*-Nebel im Gefolge haben kann, liessen sich kaum ergötzlicher vorführen, als es in dem Abschnitt *In a fog* geschieht. Spricht Price Collier in seinem bekannten Buche über England und die Engländer von der '*fish-like social attitude of the Englishman*', so könnte Anstey mit dem Kapitel *A Recitation under Difficulties* als beredter Zeuge für die Wahrheit jenes Ausspruches auftreten. Hier wird nämlich die Geistlosigkeit englischer Abendgesellschaften an den Pranger gestellt, die eines meist zu qualvoller Rolle verurteilten *society entertainer's* bedürfen, damit die Unterhaltung der fischblütigen Gäste im Fluss bleibe.

Die beiden Bändchen *Voces Populi* geben einen ebenso fesselnden wie belehrenden, heiteren Lesestoff für Knaben- und Mädchenschulen ab. Wie bereits angedeutet, ist eine Auswahl zu treffen.

Eine der wertvollsten Bereicherungen, ich möchte fast sagen die wertvollste, erfährt unser englischer Schullesestoff in der vorliegenden Sammlung durch ein winziges Bändchen von 30 Seiten. Es nennt sich „*Sonnets* by Elizabeth Barrett Browning“ und birgt, ausser neun Sonetten über verschiedene Themen sowie zwei kleinen Gedichtchen in

freierer Form, die bedeutendste künstlerische Leistung dieser grössten englischen Dichterin, die *Sonnets from the Portuguese.* Hier und nicht, wie Frau Browning selbst glaubte, in *Aurora Leigh,* vollbrachte ihr Genius seine Meistertat. Als ein Werk reinster Kunst sollte es jeder Schülerin eines Oberlyzeums, jeder Primanerin einer Studienanstalt in die Hand gelegt werden. Es trägt so sehr den Stempel edelster Weiblichkeit an der Stirn, dass dieser einzigartige Sonettenkranz, diese gefühlstiefen, gedanken- und bilderreichen dichterischen Bekenntnisse einer erst in reiferem Alter und nach entsagungsvollem Leben zu höchstem Liebesglück gelangten Frau unbedingt die Herzen unserer erwachsenen Mädchen gewinnen werden; Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die Behandlung von seiten des Lehrers sich zur Höhe des Gegenstandes erhebt.

Die *Sonnets from the Portuguese* greifen, wenngleich der Hauptquell ihres Seins das eine grosse Gefühl Elisabeth Barretts für Robert Browning ist, doch mit vielen Wurzeln so tief in die fernere Vergangenheit der Dichterin hinein, dass es unerlässlich sein wird, durch vorherige Mitteilung gewisser biographischer Einzelheiten dem Verständnis mancher Anspielung in den Sonetten den Weg zu bahnen. Besonders zu gedenken ist etwa der langen Leidensjahre ihrer Jugend, der gründlichen griechischen Studien und des tragischen Todes ihres Lieblingsbruders Edward. Die Schilderung der Umstände, welche zu der persönlichen Begegnung des Dichters von *Bells and Pomegranates* und der Schöpferin von *Lady Geraldine's Courtship* führte, wird zweckmässig durch ein Bild der äusseren Erscheinung beider ergänzt. Es genügt hierbei, zweierlei zu betonen: die strotzende Kraftfülle reifer, vollkommen gesunder Männlichkeit in Robert Browning, und ihm gegenüber das zarte, von schwerer Krankheit heimgesuchte, durch tiefes Herzeleid aller Jugendreize beraubte Weib, wie die Freundin Miss Mitford es beschreibt.

Was die Psychologie der *Sonnets from the Portuguese* anlangt, so müssen die Schülerinnen zu der Erkenntnis gelangen, dass sich in ihnen eine grosse, starke Seele im Ringen mit einer schliesslich siegreichen und in der Seligkeit des Siegens jauchzenden Leidenschaft spiegelt, dass völliger Abwesenheit des Sinnlichen ein ebenso restloses Vorherrschen des Seelischen gegenübersteht und dass die Lebens- und Weltauffassung der Dichterin ihre persönliche Prägung erhält durch einen angeborenen, von keinen Schicksalen und Erfahrungstatsachen angefochtenen, tiefinnerlichen Gottesglauben.

Wenig neuere englische Dichtungen haben so oft zu Uebersetzungsversuchen gelockt wie Elisabeth Barretts Brautgabe für Robert Browning. Man sollte sich diesen glücklichen Umstand in der Schule zunutze machen und gelegentlich im Anschluss an die Durchnahme eines Sonetts eine oder mehrere Uebersetzungen zur Verlesung bringen, um dann die Klasse zur Kritik herauszufordern. Ich habe derartige Uebungen recht oft angestellt und bin dabei stets einer sehr regen Teilnahme der Schüler und Schülerinnen begegnet. Der Wert solcher vergleichenden Arbeit ist mannigfach. Nicht nur erweist sich dabei, ob der Klasse die feineren Bedeutungswerte der einzelnen Wörter zu lebendigem Bewusstsein geworden sind, wie tief sie in Geist und Leben der Fremdsprache eingedrungen ist, wie weit Gedanken- und Stimmungsgehalt, mit anderen Worten die künstlerische Absicht des betreffenden Gedichts sich ihr erschlossen hat, auch für Reichtum und Wesensart der Muttersprache wird der Sinn geweckt, und dies ist wahrlich nicht der geringere Gewinn.

Ein Wort noch zu einigen der anderen Sonette des Bändchens.

Das *Perplexed Music* überschriebene kann recht gut bei Behandlung der *Sonnets from the Portuguese* als erläuterndes Bekenntnis der Dichterin herangezogen werden, insofern es in einem schönen Bilde ihren religiösen Anschauungen Ausdruck verleiht. Beim Lesen der beiden formvollendeten Sonette an George Sand ist auf das hinzuweisen, was Frau Browning zur Französin hinzog; dabei sollte auch der so bezeichnenden Schranken gedacht werden, welche ein gewisser Charakterzug George Sands der Bewunderung der seelenvollen Engländerin auferlegte. Das Gedichtchen *Inclusions* endlich sollte, wie *Perplexed Music*, mit den Portugiesischen Sonetten verwoben werden. Mit der entsagungsvollen Trauer der ersten beiden Strophen und der freudigen Hingabe in der dritten ist es wie Eingang und Ausgang des ganzen Sonettenkranzes.

Von den drei Brownings Schaffen gewidmeten Bändchen dürfte wohl nur der erste, betitelt *Lyrics*, zur Schullektüre in Betracht kommen, obgleich auch hier die Schwerverständlichkeit des Dichters einen reinen Kunstgenuss nur [illegible]. Die Auswahl des Bändchens bietet viel Gutes; sie lässt die [illegible] Brownings nach verschiedenen Richtungen hin durch [illegible] Proben scharf hervortreten, so dass die Behandlung in der Klasse ein tieferes Eindringen in das Lebenswerk des grossen [illegible].

Wie sehr den Dichter die [illegible] Eifers, körperlicher [illegible] gelungenen, frischen *Cavalier Tunes*, [illegible] die Ballade von den wackeren Pferde *How [illegible] Ghent to Aix* ein Meisterstück der [illegible] aller Knappheit in charakteristischen Einzelzügen zu malen. [illegible] erscheint Browning [illegible] und uns in [illegible] gibt, wie sie über [illegible]. Hier ist die [illegible] Willen offenbart sie in *The Laboratory*, wo [illegible] eine tigerherzige [illegible] ausstossen hören. [illegible] Gedicht [illegible] *The Confessional*, trefflich Brownings hervorragende Begabung in der Kunst dramatischer Selbstenthüllung. [illegible] lässt sein Geschöpf sein Innerstes hervorkehren. Beide [illegible] einer grösseren Gruppe von Dichtungen an, die alle jene überschäumende Freude am Leben atmen, welche einen Menschen erfüllt, der mit tiefster Teilnahme allen Aeusserungen von Kraft und Leidenschaft nachgeht und das Rasen der Bestie in der Menschenbrust mit dem scharfen Auge des Wissenschaftlers bucht. In *The Confessional* ist Brownings eigentliches Thema übrigens nicht die Darstellung der oft so verhängnisvoll gewordenen Macht des Beichtstuhles, es ist vielmehr der langgezogene Aufschrei ohnmächtigen Rachedurstes eines armen, zertretenen, sich krümmenden Erdenwurmes, eines Mädchens, das, von seinem Beichtvater überredet, seinem Liebsten dessen umstürzlerische Pläne entlockt und ihn in der Hoffnung, seine Seele zu retten, den Häschern ausgeliefert hat.

Die Liebesdichtung nimmt im vorliegenden Bande einen ziemlich breiten Raum ein, doch wird ihre Behandlung in der Schule in vielen Fällen nicht das warme Interesse bei den Schülern wecken, dessen etwa Burns stets sicher ist. Fast nichts in diesen oft glänzenden, oft überaus zarten Gedichten ist im strengen Sinne persönlich. Das träumerische Weltentrücktsein eines Mystikers geht hier manchmal einen seltsamen

Bund ein mit dem kühl beobachtenden und sezierenden Geist des Psychologen. Dann wieder erscheint Brownings Stellung zum Weibe scheu zurückhaltend, ritterlich-romantisch. In *The Flower's Name* sehen wir das gefeierte Mädchen wie eine anmutige Erscheinung durch den Garten schweben. Züge und Form der Gestalt werden uns ängstlich vorenthalten. Ihres Gewandes Saum streift die Einfassung der Beete, ihre weissen Finger gleiten durch dunkles Blattgrün. Damit ist das Bild der Schönen erschöpft. Ein Temperament von frauenhaft zarter Empfänglichkeit, das ein blosser warmer Blick in Bande schlägt, enthüllt *Cristina;* eine Natur, die zwar nicht leicht, aber doch ohne gewaltsame innere Erschütterungen sich mit Freundschaft begnügt, wo sie Liebe erhofft hatte, verrät das rührende Lebewohl *The Lost Mistress.* Ein wundervolles Gemälde von einer in Sonnenlicht flutenden Innenwelt, wie sie dem Dichter und seinem *'perfect wife'* aus ihrem seligen Lieben erstand, bietet *By the Fireside.* Man sollte bei etwaiger Behandlung der *Sonnets from the Portuguese* nicht versäumen, das Aeussere der Lebensgefährtin Brownings, wie es sich in lebendiger Frische aus diesem Gedichte loslöst, den Schülern vorzuführen. Ebenso sind die *My Star* überschriebenen Zeilen mit dem schönen Bekenntnis seiner Liebe zu Elizabeth Barrett zu dem Sonettenkranze in Beziehung zu setzen. Dass diese Auswahl aus Brownings *Lyrics* auch eine der lieblichsten Gaben seiner lyrischen Muse, *Evelyn Hope* einschliesst, ist ebenso erfreulich wie das Vorhandensein des gleich Byrons *The Destruction of Sennacherib* in majestätischen Anapästen dahinrollenden Gedichtes *Saul.* Der Umstand, dass es sprachlich, wie so vieles bei Browning, nicht leicht ist, wird hoffentlich nicht von seiner Behandlung im Unterricht abschrecken. Hat der Lehrer es verstanden, den Zauber Browningscher Kunst etwas zu wecken, dann werden der Glanz der Sprache, die Kühnheit der Bilder und der heisse Pulsschlag der erhabenen Dichtung die Schüler bald unentrinnbar bannen. Ist es doch nicht denkbar, dass empfängliche Gemüter gegenüber Offenbarungen höchster Gestaltungskraft, wie wir sie in *Saul* erleben, unempfindlich bleiben sollten. Ich erinnere an die Art, wie der Dichter in der Person Davids das Innenleben einer musikalischen Natur darstellt, die an ihrer hohen Sendung titanenhaft erstarkt. Der harfenschlagende Hirtenknabe wird zunächst am Feuer des eigenen Liedes warm, so dass es bald persönlicher, leidenschaftdurchglühter klingt; im Wirbelsturm des lyrischen Erlebens wachsen sich dann die Strophen zu einer grossartigen Vision der Gestalt Sauls aus, und der Geist des Lebens, erweckt durch die Macht des Sanges, dringt wie Posaunenklänge in die seelische Nacht des Königs. Von der Grösse seiner Aufgabe über sich selbst und seinen engen Erfahrungskreis hinausgehoben, entbrennt David endlich von der Macht der inneren Gesichte und schaut mit Prophetenblick die göttlichen Weltziele und Christus als Sinnbild der das All durchdringenden Liebe.

Brownings vielleicht am meisten gelesene grössere Dichtung, das seinem Plan nach romantischste seiner Dramen, *Pippa passes* wird trotz der bedeutenden Wirkung, welche das höchst eigenartige Werk auf den aufmerksamen Leser ausübt, kaum Eingang in unsere Schulen finden können. Wenn auch Einzelheiten, wie die grosse Ottima-Sebald-Szene mit der Wucht ihrer elementaren Tragik, ihren Eindruck nicht verfehlen würden, glaube ich doch, dass die Schüler im allgemeinen den Gestalten und Geschehnissen ziemlich teilnahmlos gegenüber stehen werden.

Aus dem umfangreichen, in fast einem Jahrzehnt langsam gereiften

Werk *The Ring and the Book,* das Carlyle für eins der *'absurdest books ever written by a gifted man'* erklärte, enthält der dritte Browning-Band der *Pocket Library* die beiden Teile *Giuseppe Caponsacchi* und *Pompilia.* Die Auswahl geht, wie das Titelblatt besagt, auf den Dichter selbst zurück. Er hat ihr bezeichnenderweise die schöne, gedankentiefe, leider so schwer verständliche Huldigung an die Gattin, das Gedicht *O Lyric Love* vorangeschickt. Nur ein Browning mit seinem vom Vater ererbten Wohlgefallen an geheimnisvollen Verbrechergeschichten, seiner Freude an kasuistischen Spitzfindigkeiten und seinem leidenschaftlichen Hange, die allerverschiedensten Menschentypen verschiedener Zeitalter und Rassen zu begreifen, konnte auf den Einfall kommen, eine widerwärtige Prozessgeschichte, die gegen Ende des 17. Jahrhunderts in Rom das grösste Aufsehen erregte, dichterisch zu verarbeiten. Wir haben im vorliegenden Bande die Vorgänge, wie sie sich im Geiste zweier der Hauptbeteiligten, des Priesters Caponsacchi und des unglückseligen Opfers Pompilia, spiegeln. Der erste Teil ist ein Meisterstück seelischer Vivisektion; er erhebt sich gelegentlich zu höchst dramatischer Lebendigkeit, z. B. in der Schilderung der Flucht, doch krankt er, wie so manche Schöpfung Brownings, an einem grossen Fehler; er ist stellenweise kaum ohne eine Erläuterungsschrift zu lesen. Die Fülle der z. T. schwer verständlichen Anspielungen sowie der abgerissene Stil beeinträchtigen den Genuss.

In der Dichtung *Pompilia* tritt die Leidensgestalt der tragischen Heldin selbst vor uns hin und schlägt das Buch ihrer Schicksale auf, berichtend, anklagend, rechtfertigend. Dreizehn glückliche Kinderjahre leuchten kurz auf, dann beschreitet das willen- und ahnungslose Mädchen mit der unseligen geheimen Trauung den Dornenpfad seines Lebens, der es durch unsagbares Dulden nach vier Jahren zum erlösenden Tode führt. Ein milder Stern giesst freundliches Licht auf ein Stück der düsteren Wanderung, die aufopfernde Freundestreue Giuseppe Caponsacchis, und verklärender Glanz liegt auf der allerletzten Wegesstrecke: die Sonne des Mutterglücks geht wenige Wochen vor Pompilias Sterben am Himmel ihres Daseins auf. Hier erreicht die Dichtung ihren Gefühlshöhepunkt. Nichts im ganzen Werk ergreift uns mehr als die Worte, in denen Browning Pompilias Mutterstolz, einen Knaben geboren zu haben, verherrlicht. Und diesem selbigen beseligenden Empfinden entsteigt dann die erschütternde Klage des jungen, des Schreibens unkundigen Weibes über das herbe Schicksal, das es zwingt, aus dem Leben zu scheiden, ohne dem vaterlosen Kinde etwas hinterlassen zu können, das ihm dereinst Wesen und Gestalt der Mutter zurückruft. Pompilia ist vielleicht der beste Frauencharakter Brownings. Mit der elementaren Kraft und Leichtigkeit einer Seele, deren Reinheit nicht die des Eises, sondern die des Feuers ist, erhebt sie sich von der Pflicht des Duldens zur Pflicht des Widerstandes, und furchtlose Einfalt wird dabei zur Stütze ihrer Liebe. Das noch ungeborene Kind wandelt diese jungfrauenhafte Mutter, dieses Weib, das selbst noch Kind ist. Dieser Umschwung wird vom Dichter mit vollendeter Kunst dargestellt. Leider tritt uns jedoch auch in Pompilia ein hervorstechender Mangel in Brownings dramatischer Schaffensweise entgegen. Sprache und Gedanken der Gestalt sind die ihres Schöpfers, nicht die eigenen; die Tiefe der Philosophie in ihren Aeusserungen passt nicht zu ihrem Charakter.

Beide vom Verleger hier gebotenen Abschnitte aus *The Ring and the Book* sind überaus reich an glänzenden Einzelheiten und verraten

durchweg die Meisterhand, gleichwohl werden wir sie kaum in unsere Schulen aufnehmen können. *Pompilia* ist zwar stilistisch durchsichtiger als *Giuseppe Caponsacchi,* doch stofflich vom pädagogischen Standpunkt aus nicht völlig einwandfrei. Hoffen wir, dass Tauchnitz seine Gaben aus Browning bei nächster Gelegenheit durch den köstlichen, humorvollen Kinderschwank *The Pied Piper of Hamelin* erweitern wird. Ihm würde in allen Unterrichtsanstalten Tür und Tor weit geöffnet werden.

Drei Weihnachtsgeschichten von Dickens folgen den Browning-Bänden. Die erste ist uns bereits als alter Bekannter aus der eigenen Schulzeit lieb und wert, und manche Schülergeneration wird wohl noch die erbauliche Erzählung von der Bekehrung des mürrischen Geizhalses Scrooge mit herzlichem Behagen lesen und ihre Freude haben an der wundervollen Mischung von Humor, Phantastik und Sentimentalität in diesem realistischen Märchen. Liest man *A Christmas Carol* mit reiferen Schülern, dann sollte man nicht unterlassen, einige ästhetisch-literarische Betrachtungen daran anzuknüpfen. So mag etwa der Begriff Märchen etwas geklärt werden, indem man darauf hinweist, dass eben diese Dichtungsgattung eine psychologische Begründung der Wandlung des alten Scrooge unnötig macht; die Bezeichnung eines realistischen Märchens aber kommt der Erzählung zu dank des reichen, lebendigen Gegenwartstreibens, welches ihr eine so köstliche Frische verleiht. Auch ein paar Züge der Schriftstellerphysiognomie Dickens' lassen sich aus *A Christmas Carol* herleiten. Ich denke etwa an die Kunst der Kleinigkeitskrämerei und seine gerade auf einem so engen Raum, wie er hier geboten war, sich erweisende Grösse. Eine einfache Fabel und eine beschränkte Zahl in Bewegung zu setzender Personen gewährleisten bei ihm fast stets eine tüchtige Leistung. Augenfälliger als derartige künstlerische Eigentümlichkeiten tritt in der Erzählung Dickens' auf Weltverbesserung gerichtetes Bestreben hervor, wenn er Freude, Wohlwollen und die Pflicht der Nächstenliebe predigt.

Wie *A Christmas Carol* predigen auch *The Chimes* allgemeine Humanität; doch so sehr das erste Weihnachtsmärchen seit langem festen Fuss im englischen Unterricht gefasst hat, so wenig wird dies dem zweiten gelingen. Vorgänge, Personen und Gedankengänge des Traumes werden Knaben wie Mädchen kaum tiefer fesseln, doch sollte kein Lehrer versäumen, bei passender Gelegenheit seiner Klasse den Dichter Dickens vorzuführen, wie er sich in der prachtvollen Schilderung des Windes zu Beginn des Buches offenbart. Das Werk als Ganzes ist wohl nur, wie so mancher andere Band der Tauchnitzschen Sammlung, in den wissenschaftlichen Uebungen des Oberlyzeums zu verwerten, es sei denn, dass man einmal eine für soziale Fragen besonders interessierte Oberprima habe, der man den Politiker Dickens nahe bringen möchte. Des Schriftstellers Zweck bei der Abfassung der *Chimes* war bekanntlich, die Lage der armen Leute auf den Strassen von London zu bessern. Für die sozial-politische Satire der Silvesterglocken, wie sie sich um die Gestalten des Alderman Cute, des Bürgers Filer und des Sir Joseph Bowley dreht, kann man nur bei jungen Menschen auf Teilnahme rechnen, denen etwa der Geschichtsunterricht bereits verwandte Dinge vorgelegt hat. Dasselbe gilt von der positiven Seite des Buches, den sozialen Forderungen des Dichters, die durch den tüchtigen Arbeiter William Fern vertreten werden. Die Probleme, welche Dickens hier aufrollt, geben eine gute Gelegenheit zu anregender und belehrender Aussprache. Entschliesst sich der Lehrer zu solcher vertiefenden Behandlung des Stoffes, dann wird er kaum umhin

können, den Roman *Hard Times* heranzuziehen, in dem die Utilitarier so bitter verhöhnt werden, und in dem mancherlei Gedanken über die verschiedenen Forderungen des Arbeiterstandes — bessere Wohnungen, christlichere Gesetze, Gleichberechtigung u. a. — auftauchen. Es wird ferner sehr lehrreich sein, festzustellen, wie weit Dickens' Sympathien mit den Ansprüchen der Arbeiter gehen, auch wird in solchem Zusammenhange auf die Grenzen hinzuweisen sein, die der eigene Verstand dem Dichter, der keineswegs ein grosser Denker war, steckt, sobald es sich darum handelt, die verschiedenen Fragen zu lösen, welche sich aus einigen seiner praktischen Vorschläge ergeben. Es versteht sich von selbst, dass bei solcher Kritik der Unzulänglichkeiten des Sozialpolitikers Dickens seine wirklichen Verdienste um den vierten Stand nicht übersehen werden dürfen, hat er doch sich in das Innenleben des kleinen Mannes tiefer versenkt als irgendein Schriftsteller vor ihm. Was endlich die künstlerische Seite der Erzählung anbetrifft, so lässt sich das in dieser Beziehung besonders Wertvolle nur von Schülern erfassen, deren Ohr bereits für Stilkunst gebildet ist. Leider pflegt solche Bildung, selbst im deutschen Unterricht, arg vernachlässigt zu werden. Jedenfalls sollte man versuchen, das Gefühl der Klasse zu wecken für die meisterliche Art, in der Dickens durch allerhand Sprachkünste die verschiedenen Seelenstimmungen der von ihm zu lebenden Wesen gewandelten Glocken sich im Stil spiegeln lässt und das Zusammenklingen der Glocken durch Worte zu malen sucht.

Die Frage, ob *The Cricket on the Hearth* sich für den Schulgebrauch eignet, ist bereits durch das Vorhandensein mehrerer Ausgaben erledigt. Es ist so viel Liebe ausgegossen über die beiden schlichten Heimstätten in dieser gemütvollen Erzählung, die des wackeren Fuhrmannes Peerybingle und seiner prächtigen kleinen Frau Dot sowie die des alten Caleb Plummer und seiner blinden Tochter, die mit viel Behagen und Humor erfolgte Zustandsschilderung erhält durch die zu tragischer Höhe sich erhebende Handlung so vollkräftiges Leben, und das Ganze klingt endlich so versöhnlich aus, dass *The Cricket on the Hearth* sich recht wohl neben dem verbreiteteren *A Christmas Carol* behaupten kann. Wird die Geschichte mit reiferen Schülern gelesen, dann sollte man etwas tiefer schürfen und etwa auf die in Dickens' Charakter begründete, noch jetzt in breiten Schichten des englischen Volkes zu beobachtende starke Vorliebe für das Melodrama hindeuten, hat doch dieser Hang hier einmal künstlerisch recht Wertvolles gezeitigt. Ich meine die Rolle des Heimchens, das mit seinem Zirpen die Geschehnisse begleitet, deren Mittelpunkt die braven Fuhrmannsleute sind, und das dadurch eine traute Märchenstimmung schafft. Es ist dieselbe romantische, volkstümliche Mystik, die wir in *The Chimes* finden, wo ja die alten Silvesterglocken auch bald ausgelassen freudig, bald wehklagend das Schicksal Toby Vecks mit ihren Klängen umspinnen.

Auch die Frage, welche Verhältnisse aus dem Familienleben Dickens zur Darstellung bevorzugt, kann im Anschluss an *The Cricket on the Hearth* berührt werden, sind doch die Beziehungen von Vater und Tochter besonders gern vom Dichter behandelt worden. Hier haben wir Plummer und sein Kind; in *The Chimes* Toby Veck und seine Tochter. Bei der Gestalt der letzteren ist übrigens an Dickens' Vorliebe für Stiefkinder des Schicksals zu erinnern. Endlich mag die Figur des Bösewichts Tackleton als Ausgangspunkt für Betrachtungen über den Typus des Verbrechers in seinen Erzählungen dienen, wobei dann der eigentüm-

lichen Mischung von Romantik und Realismus zu gedenken wäre, die auch sonst oft bei diesem Schriftsteller in die Erscheinung tritt.

Die nordamerikanische Literatur, in der ersten Reihe der *Tauchnitz Pocket Library* nur mit zwei Namen vertreten, Poe und Mark Twain, nimmt in der vorliegenden Folge einen breiteren Raum ein. Amerikas glänzendster Essayist, der Philosoph des Individualismus, Emerson, eröffnet dieses Mal den Reigen mit einem kleinen Bande von noch nicht 80 Seiten. *Nature. Two Essays* lautet der Titel. Das Büchlein atmet reinsten, edelsten Idealismus. Das ihm vorangestellte Motto enthüllt den leitenden Gedanken. Es lautet:

„A subtle chain of countless rings
The next unto the farthest brings;
The eye reads omens where it goes,
And speaks all languages the rose;
And, striving to be man, the worm
Mounts through all the spires of form."

Emerson sucht die völlige Harmonie zwischen Mensch und Natur zu erweisen. Er entwickelt, wie die Natur den Bedürfnissen der menschlichen Sinne dient, wie sie unserem Schönheitsdurst begegnet, den Geist bildet, ein Werkzeug der Sprache, ein Vehikel des Gedankens wird. Er zeigt die Natur als grosse moralische Kraft; sie erscheint ihm als Sinnbild und Offenbarerin geistlicher Wahrheiten, als unendlich vielgestaltige Verkörperung der Gottheit. Der unwiderstehliche Reiz, den sie auf uns ausübt, hat nach Emerson seinen Grund in der grossen Harmonie zwischen Mensch und Aussenwelt. Die Beschäftigung mit der Natur wird diesem überzeugten Idealisten zu einem Mittel, die Spekulationen des Geistes zu berichtigen, sein Interesse für dieses Studium entspringt grösstenteils der Ueberzeugung, dass die Naturgesetze in Wirklichkeit Gesetze der geistigen Welt sind.

Emerson ist kein logisch aufbauender Denker; er selbst spricht einmal von seiner „Unfähigkeit, methodisch zu schreiben". Die Wahrheit kommt ihm auf dem Wege der Intuition. Die vorliegenden beiden Essays haben vor anderen Schriften den Vorzug, dass die Ideen hier systematischer entwickelt werden als anderswo. Das schliesst nun freilich nicht aus, dass auch dieses Buch an häufigen Unbestimmtheiten des Ausdrucks krankt. Der mystische Zug mancher Stellen führt dazu, dass die Gedanken, welche erweckt werden, verwirrend sind. Der Leser hat oft die Empfindung, sich in einer Art Traumzustand zu befinden. Dinge von ergreifender Schönheit tauchen auf, aber man wird vielfach das Gefühl nicht los, als sei das alles zu phantastisch, zu unwirklich. Das Beste, was man von diesem den Geist Platos und der deutschen Mystiker verratenden, mit tief empfundenen poetischen Gedanken gesättigten Buche sagen kann, ist, dass es im höchsten Grade anregend wirkt. Es ist nur mit sehr reifen Schülern einer Oberprima oder einer Seminarklasse zu lesen.

Elsa d'Esterre Keeling, *A Laughing Philosopher, being the Revelations of an Infant in Arms. An Absurdity.* Der Untertitel gibt an, um was es sich in dem lustigen Buche handelt. Es sind Erlebnisse, Beobachtungen und Gedanken eines Kindes während seines ersten Lebensjahres. Humor und leichter Spott würzen die muntere Schilderung einer Fülle kleiner lebenswahrer Züge, die der lachende Philosoph, das stets beobachtende Wickelkind, an allen Personen auffängt, die sich mit ihm abgeben. Die Gestalt der prosaischen Mutter, Frau Wriggley, für die

Shakespeare *'stuff'* ist, bildet in allerhand kleinen Schwächen besonders oft den Gegenstand der Erzählung. So führt mütterliche Eitelkeit zu köstlichen Lustspielauftritten mit gelegentlich tragischem Einschlag, als z. B. Frau Wriggley eines Tages entdeckt, dass Nase und Ohren ihres Lieblings Nobs keine vollkommene Schönheitslinie aufweisen. Dieselbe allzu menschliche mütterliche Eigenschaft verleitet bei anderer Gelegenheit die empfindliche Frau zu der Behauptung, sie hasse Haare auf dem Kopf. Dem ob dieser seltsamen Bemerkung grübelnden Kinde kommt die Erleuchtung erst, als es sich seines eigenen noch kahlen Hauptes bewusst wird. Auch dem väterlichen Tun schaut der kleine Weltbetrachter oft mit bedenklichem Kopfschütteln zu. So erscheint es ihm absonderlich, warum der Vater seine natürliche Zärtlichkeit so ängstlich vor dem alten Hausarzt zu verbergen sucht. Und sein Sinn für unfreiwillige Komik in Menschen und Dingen lässt ihn die tragikomischen Vorbereitungen seiner Eltern für den Besuch einer Jugendfreundin und ihres Kindes mit schalkhaftem Humor wiedergeben. Da Vater und Mutter als echt englische Charaktere erscheinen, erhebt sich mancher gegen sie gerichtete leichte Tadel zur Höhe einer Satire auf das ganze Volk. Das gilt etwa von der steifleinenen Gebundenheit im geselligen Verkehr.

Doch nicht nur leichtgeschürzter Spott verleiht den originellen „Denkwürdigkeiten" des jugendlichen Philosophen ihren Reiz. Es steckt auch manch gut beobachteter Zug der Kindesseele und gelegentlich ein hübsches Kinderstubenerlebnis darin. Man denke z. B. an das heiter lyrisch beginnende, düster tragisch endende Beisammensein des Wickelkindes mit seiner vierjährigen Base Bea (S. 48—53), oder an das Kapitel über die Unbestechlichkeit eines kleinen Kindes in Fragen der Zuneigung und Abneigung. Eine gewisse Tante Septima spielt in der ganzen Verwandtschaft der Familie Wriggley die Rolle des Schreckgespenstes; Nobs legt liebevoll seine Aermchen um ihren Hals.

Jeder Klasse, die etwas Sinn für Humor hat, wird man mit dem Lesen des vorliegenden Buches ebenso genussreiche wie zum Beobachten anregende Stunden bereiten, zumal wenn die Behandlung des Stoffes seinem Ton gerecht wird.

Das vierte der Dramen Galsworthys, welches uns Tauchnitz in der *Pocket Library* vorlegt, *Joy*, steht dramatisch nicht auf der Höhe von *Justice, The Silver Box* und *Strife*. Das handlungsarme Stück, dessen Geschehnisse in den Verlauf eines Tages vom Morgen bis zum Abend zusammengedrängt werden und das in seiner Technik an Racine und Ibsen erinnert, bietet auch nach der Seite der Charakteristik wenig Bedeutendes. Abgesehen von Joy, einem jungen Mädchen, das mit leidenschaftlicher Zärtlichkeit an seiner vom Gatten getrennt lebenden Mutter hängt, und das diese dem wenig ehrenwerten Geliebten zu entreissen und an sich zu ketten sucht, sind die Menschen des Schauspiels nur Skizzen. Auch die Symbolik, durch die der Dichter seinem abgenutzten Stoff gedankliche Tiefe zu geben trachtet, hebt das Drama künstlerisch nicht. Galsworthy stellt in die Mitte des Schauplatzes, eines Gartens, eine mächtige Buche, in deren hohlem Stamme alle möglichen Dinge verborgen sind. Wenn der Verfasser am Schluss seines Werkes die alte Erzieherin des Hauses, Fräulein Beech, den hohlen Baum als Sinnbild der Menschen bezeichnen lässt, so passt dies zunächst nicht auf die Sprecherin selbst, die durchaus Charakter besitzt, es trifft jedoch vor allem nicht auf Joy, die jugendliche Heldin des Stückes, zu.

Nimmt man in den wissenschaftlichen Uebungen des Oberlyzeums



Galsworthy vor, sollte man auch *Joy* nicht übersehen; sonst kommt das Drama für Schulzwecke kaum in Betracht.

Ein Buch, das in seinem deutschen Gewande wohl schon Hunderten und Tausenden von alten und jungen Lesern Stunden herzbefreienden Frohsinns beschieden hat, kann nunmehr, dank Tauchnitz, seine Heiterkeit auch in unseren Schulstuben verbreiten, und ich möchte wünschen, dass ihm recht oft Gelegenheit dazu geboten würde. Das Buch heisst *Helen's Babies*, und sein launiger Verfasser ist John Habberton. Wer könnte, nachdem er es einmal gelesen, die beiden Buben, den fünfjährigen Budge und den dreijährigen Toddie vergessen, die so weidlich dafür sorgen, dass ihrem gutmütigen Onkel Harry die als beschauliche Erholungszeit im schwesterlichen Heim gedachten Tage zu einem wahren Martyrium werden, um das allerdings schliesslich durch unbewusste Vermittlung der beiden Rangen die Liebe doch noch ihre Rosenkränze flicht? Wie köstlich belustigend die lange Kette von Prüfungen, welche ein regnerischer Sonntag mit seinem unfreiwilligen Stubenarrest für Neffen und Besuch dem lesehungrigen Onkel auferlegt, und der damit endet, dass Toddie, der mit einem Kartoffelbreiumschlag um den verbrühten Arm eingesperrt ist, den Brei verzehrt und die Leinwand zum Fenster hinausgeworfen hat. Wie überzeugend scheint in Budge der kleine Galgenstrick mit dem herzbezwingenden Jungen gepaart. Wie rührend der blinde Glaube beider Kinder an den Vater. So vermag Budge sich nicht vorzustellen, wie Gott im Himmel ohne ihn auskommen kann, und als Onkel Harry das Tischgebet spricht, taugt es in den Augen des älteren Knaben gar nichts, weil der Vater es anders sagt. Neben die Schilderung herzloser Kinderstreiche — wenn Toddie z. B. ein Kätzchen in den Brunnen wirft — treten Züge unverfälschter kindlicher Einfalt. So mischt sich in Budges Abendgebet der vom Onkel mitgebrachte Kandiszucker in die Fürbitte für die Eltern. Und eine Seligkeit, wie sie nur ein Kind empfinden kann, leuchtet aus Toddies Augen und Worten, als die schmerzlich vermisste Puppe — *a knotted towel* — wiedergefunden ist. Solch Jubeln des Herzens entwaffnet allen Groll, den der gutherzige Oheim nur allzu berechtigterweise gegen seinen Quälgeist von Neffen hegt.

Der nächste Name, dem wir begegnen, gehört einem Schriftsteller von vorübergehender Volkstümlichkeit, der auf den Bahnen Stevensons wandelte, ohne über dessen künstlerische Stärke zu verfügen, H. Rider Haggard. Als Leutnant nahm er in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts an den Kämpfen Englands gegen die Zulus teil und erwarb sich dabei eine umfassende Kenntnis von Land und Leuten. Einen literarischen Niederschlag dieser Erlebnisse und Erfahrungen haben wir in der sehr fesselnden, auch kulturgeschichtlich lehrreichen Erzählung *Black Heart and White Heart*. Der Untertitel *A Zulu Idyll* ist wenig glücklich, insofern die Art der meisten Vorgänge nicht der eines Idylls entspricht. In der Charakteristik der drei Hauptgestalten der Erzählung, des Engländers Philip Hadden, genannt *Black Heart*, des Zulus Nahoon — *White Heart* — und des Zulumädchens Nanea fällt reiches Licht auf die Afrikaner, tiefster Schatten auf den Europäer. Dieser erscheint von Anfang bis zu Ende als ein völlig gewissenloser, nur auf seinen Vorteil bedachter Schurke, der keinen Augenblick zaudert, an seinem Lebensretter Nahoon zum Verräter und Mörder zu werden. Ihm gegenüber stehen White Heart und seine Verlobte Nanea als Verkörperung schlichter Redlichkeit und Treue. Es ist bezeichnend, dass Rider Haggard die Wilden zu Vertretern der Moral macht, den Engländer dagegen völlig in niedrigster Selbst-

sucht aufgehen lässt. Das Buch eignet sich sehr gut als Lesestoff für Knaben- und Mädchenschulen. Es zeigt den Briten in den Kolonien von einer Seite, die bisher unseren Schülern allzu ängstlich vorenthalten wurde, deren geschichtliche Glaubwürdigkeit jedoch sattsam durch den Opiumkrieg, die indischen Greuel Warren Hastings' und ähnliche „Kulturtaten“ erwiesen ist.

Rider Haggards eigentliches Gebiet ist der Abenteuerroman, dessen treibende Kräfte Liebe und Gold sind. Diese beiden uralten Weltmächte bestimmen denn auch das Schicksal von Menschen und menschlichen Heimstätten in der Erzählung *Elissa or the Doom of Zimbabwe.* Der Verfasser macht hier den Versuch, das geheimnisvolle Dunkel, welches die Ruinen von Zimbabwe im südlichen Mittelafrika umspinnt, auf dem Wege dichterischer Intuition aufzuhellen. Er schliesst sich dabei den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung an, die hier im Herzen Afrikas etwas wie eine phönizische Siedlung annimmt, deren Zweck war, die Goldminen mit Hilfe von Sklaven auszubeuten. Das eigentliche Thema der romantischen Geschichte ist die Darstellung der psychologisch und kulturgeschichtlich möglichen Umstände, die den Untergang der Stadt herbeiführten. Die verhängnisvolle Liebe zweier Menschen, deren Lebenspfade ein Zufall sich kreuzen lässt, des jüdischen Prinzen Aziel und der nach Aufklärung dürstenden Baalspriesterin Elissa, beschwört das Unheil über die reiche Kaufmannsstadt herauf, die unter der Vernichtungs- und Zerstörungswut der wilden Horden des Barbarenfürsten Ithobal, eines abgewiesenen Freiers der Elissa, in Flammen aufgeht.

Der an spannenden Momenten reichen Handlung dient ein kulturgeschichtliches Gemälde als Hintergrund, zu dem die religiösen Anschauungen der Phönizier und besonders der grause Baalsdienst die düstren Farben liefern.

Das Buch ist als häuslicher Lesestoff für die Oberstufe zu verwenden.

Mit dem 54. Bande der *Pocket Library* bietet sich unsern Schulen zum ersten Male Gelegenheit, den bekanntesten amerikanischen Vertreter der Literatur des *'Far West'*, den einst Freiligrath für Deutschland entdeckte und der dann dank zahlreicher Uebersetzungen einen grossen Leserkreis in unserem Vaterlande fand, kennen zu lernen. Es ist Bret Harte. Er nahm es sich, wie man weiss, ausdrücklich zum Vorwurf, einer „ausgesprochen westamerikanischen Literatur“ zum Leben zu verhelfen, und tatsächlich eröffnen einige Erzählungen aus den vorliegenden *Tales of the Argonauts* einen neuen Abschnitt in der Geschichte des amerikanischen Schrifttums. Ihr Schauplatz ist das Goldland Kalifornien. Dorthin ergoss sich bekanntlich um die Mitte des vorigen Jahrhunderts plötzlich ein Strom von Abenteurern, die nichts mehr zu verlieren hatten, aber alles zu gewinnen hofften. Auch Bret Harte lockte das Land und seine verborgenen Schätze; auch er grub nach Gold und lernte ein paar Jahre lang das ruhelose, leidenschaftdurchwühlte, notreiche Leben der Goldsucher kennen. Der eigentümlichste, eigenartigste Kulturzustand mit reichen Entwicklungsmöglichkeiten für alle menschlichen Eigenschaften breitete sich unverhüllt vor seinen Augen aus. Und in der künstlerischen Gestaltung des Geschauten und Erlebten erschloss sich ihm die Goldader, nach der er vergebens mit Hacke und Spaten die Erde durchforscht hatte. Mit einem Schlage erwarb ihm die erste der Erzählungen unseres Bandes *The Luck of Roaring Camp* die Gunst des Publikums. Es war allerdings auch gleich ein Meisterwurf, den er kaum, wenn

überhaupt, je überbieten sollte. Der Schauplatz ein Goldgräberlager, die Personen der Auswurf der Menschheit. Der Revolver spielt hier eine Rolle wie Messer und Gabel; wilde Flüche durchschwirren die Luft; der stärkste Mann hat nur drei Finger an der rechten Hand; dem besten Schützen blieb nur noch ein Auge. Das alles ist Zustandsschilderung; sie erfolgt in wenigen Strichen. In diese Bande roher Gesellen wird eines Tages — und damit beginnt die Geschichte — von einem verkommenen Weibe ein Kind geboren. Die Mutter stirbt bei der Geburt. Die Hilflosigkeit des kleinen Wesens erweckt in den rauhen Männern ein Verantwortlichkeitsgefühl und legt ihnen allerhand zarte Verpflichtungen auf. Ein Goldgräber übernimmt die Rolle der Kinderfrau; eine Eselin unterstützt ihn dabei. Allmählich vollzieht sich eine Wandlung in den Lebensgewohnheiten der „Argonauten". Diese sittliche Wiedergeburt der verkommenen Gesellschaft, der eigentliche Kern der Erzählung, wird von Bret Harte mit zwingender Glaubwürdigkeit dargestellt. Ob sie von Dauer sein wird, bleibt eine offene Frage, denn mit dem frühzeitigen, tragischen Tode der kleinen Waise entrückt der Verfasser uns Roaring Camp und seine Insassen. Alles in dieser kurzen Geschichte ist echt, ursprünglich, nichts ist Mache; man spürt umfassendste Sachkenntnis sowie den warmen Pulsschlag eigenen Erlebens und man hat die Ueberzeugung, dass Bret Harte mit peinlichster Objektivität und keineswegs blinder Anteilnahme das bunte Menschheitsgemisch des Goldgräberlagers vor uns hinstellt. Diese und ähnliche Skizzen sind geschichtliche Dokumente von hohem Wert: sie werden dereinst für die Verfasser künftiger Kulturgeschichten Kaliforniens eine reiche Stoffquelle sein.

Da in den ersten paar Seiten die Geburt des Kindes mit einer jede Zimperlichkeit ausschliessenden Sachlichkeit berichtet wird, könnten beim Lesen in der Klasse einige Stellen ein leichtes Unbehagen hervorrufen. Befürchtet man dies, so erzähle man kurz den Inhalt und setze mit der Behandlung dort ein, wo den Männern das Bewusstsein einer Verantwortung kommt.

Auf gleicher künstlerischer Höhe wie *The Luck of Roaring Camp* steht *The Outcasts of Poker Flat,* eine ergreifende Tragödie von wenig Seiten mit einem erschütternden Schluss. Farbenfrische, kraftvolle Umweltschilderung verbunden mit feiner Zeichnung der Hauptpersonen bietet die umfangreichere Erzählung *Mliss,* deren Titelheldin, ein vierzehnjähriges Mädchen, eine von jenen frühreifen, heissblütigen, entschlossenen Vollblutnaturen ist, wie sie oft in der aussergewöhnlichen Welt der Goldgräber aufwachsen mochten. Auch landschaftlichen Stimmungscharakter vermag Bret Hartes Pinsel treffend festzuhalten, wie der einleitende Abschnitt zu *High-Water Mark,* der Geschichte einer wunderbaren Errettung aus Ueberschwemmungsnöten, beweist.

Die unter dem Titel *Tales of the Argonauts* vereinigten Erzählungen sind sehr verschieden an Wert, so dass im Unterricht eine Auswahl ratsam ist. Auf lebhafte Teilnahme darf man alsdann bei Knaben wie Mädchen unbedingt rechnen. Zur Vertiefung der Behandlung bietet sich eine Reihe fesselnder Aufgaben. So sind etwa Bret Hartes Ansichten von den Menschen aus seiner Art der Charakterdarstellung zu entwickeln. Es wird sich dabei ergeben, dass er, wie Scott, auch in den Parias der menschlichen Gesellschaft achtenswerte Züge erkennt und dass er, auch hierin dem grossen Schotten vergleichbar, eben diese Gesellschaft für manchen moralischen Makel der Ausgestossenen verantwortlich macht. Die Moral vieler Erzählungen ist demnach die, dass Aufopferungsfähigkeit, Nächsten-

liebe, Hilfsbereitschaft in der Tiefe jeder Menschenbrust schlummern und dass es nur darauf ankommt, dass ein machtvolles Geschehen den ehernen Panzer der Roheit und sittlichen Verderbtheit sprengt, den Charakter und Lebensumstände um den Wesenskern geschmiedet haben. Das Gute im Menschen erscheint bei Bret Harte um so liebenswerter, als es sich oft unter einer wüsten Aussenseite verbirgt. So rührt uns die Grossmut, Ritterlichkeit und Selbstverleugnung des Spielers Oakhurst in *The Outcasts of Poker Flat*, und der letzte Zug aus Mother Shiptons Leben in derselben kalifornischen Skizze, ihr freiwilliger Hungertod, söhnt uns mit ihrer bedenklichen Vergangenheit aus.

Werden die *Tales of the Argonauts* in den wissenschaftlichen Uebungen des Oberlyzeums verwandt, so hat die Behandlung sich selbstverständlich höhere Ziele zu stecken. Es kann dann etwa auf das Gebiet der Aesthetik hinübergegriffen werden. Bret Harte ist einer der Hauptvertreter der amerikanischen '*short story*' und vielleicht ist er derjenige Schriftsteller Neu-Englands, welcher dieser Dichtungsgattung in seiner Heimat und im Auslande am nachdrücklichsten zur Anerkennung verholfen hat, ist er doch ein Meister auf diesem Gebiet. Es wäre nun lehrreich, an der Hand des Tauchnitzbandes zu untersuchen, worin das Charakteristische der '*short story*' besteht. Sie ist nämlich keineswegs nur ein kleiner, scharf umrissener, realistisch gestalteter Ausschnitt aus dem Leben, es kommt vielmehr auch auf Einheitlichkeit der Stimmung an. Weitere Anregung zu dieser Frage ist aus Poes bekannter Begriffsumschreibung der '*short story*' zu schöpfen, wie denn auch Bret Hartes eigene theoretische Ausführungen heranzuziehen sind. Da der literaturgeschichtliche fremdsprachliche Unterricht nie versäumen sollte, auf ähnliche oder verwandte Erscheinungen im deutschen Schrifttum hinzuweisen, sind die Seminaristinnen etwa an Stifters und Roseggers kleinere Erzählungen zu erinnern.

Konnte in der Besprechung der ersten Reihe der vorliegenden Sammlung der Aufnahme von J a c o b s' *Many Cargoes* in unsere Schulen nur bedingungsweise das Wort geredet werden, so liegt der Fall bei *The Skipper's Wooing* anders. Zu diesem Bändchen wird wohl mancher Fachgenosse gern greifen. Jacobs erzählt hier die lustige Geschichte von dem schliesslich erfolgreichen Werben des Kapitäns Wilson von der „Seemöve" um die Hand der Tochter eines seit einer Reihe von Jahren verschwundenen Seemannes. Die Wiederauffindung des Vaters ist der Preis, um den das Mädchen zu gewinnen ist. Angespornt durch die verheissene hohe Belohnung machen der Koch und die Matrosen des Schiffes sich nacheinander auf die Suche nach dem Verlorenen. Was sie dabei in verschiedenen kleinen englischen Hafenstädten erleben, ist zum Teil sehr ergötzlich und wird von Jacobs frisch und humorvoll berichtet. Als der Vermisste, endlich entdeckt, an Bord der „Seemöve" gebracht ist, und das Geschick des etwas unbeholfenen Freiers sich freundlich zu erfüllen scheint, taucht plötzlich ein missgünstiger Nebenbuhler auf, doch wird sein schlaues Spiel in allerletzter Stunde durchkreuzt, nachdem es zu Seiten höchster Spannung im Buche geführt hat.

Auch dieser Band von Jacobs verrät, wie die beiden früheren, des Verfassers Freude an der Wesensart und dem Leben und Treiben der Seeleute auf englischen Küstenfahrern. Mit sichtlichem Behagen werden die im Grunde gutmütigen Menschen vor uns hingestellt. Selbst über dem Bilde der einmal arg bezecht an Bord zurückkehrenden Matrosen ruht ein heiter nachsichtiges Lächeln. Ein paar charakteristische Züge

genügen, und die Gestalten stehen in Fleisch und Blut vor uns. Dass sie kein klassisches Englisch reden, versteht sich von selbst. Nennenswerte Schwierigkeiten wird ihre wortkarge Redeweise Schülern und Schülerinnen der Oberklassen, für die *The Skipper's Wooing* einen munteren häuslichen Lesestoff abgibt, nicht bieten. Bei der Behandlung der lustigen Erzählung sollte man nicht unterlassen, auf so echt englische Einfälle wie den Auftritt mit der Bulldogge und vor allem die wohl nur dem Hirne eines Engländers zuzutrauende Geschichte mit dem Stuhl hinzuweisen und den Schülern klar zu machen, inwiefern sich hierin der britische Volkscharakter spiegelt.

(Schluss folgt.)

Liegnitz. J. Gaerdes.

Gustav Krüger, Englisches Unterrichtswerk für höhere Schulen Zweiter Teil: Grammatik. Zweite Auflage. Leipzig, H. Freytag 1918.

Gustav Krügers im Jahre 1906 erschienene Grammatik ist eine der besten englischen Grammatiken, die wir besitzen. Aber durchaus vollkommen ist auch sie nicht. Sie leidet an verschiedenen Schönheitsfehlern, schiefen Fassungen von Regeln, Widersprüchen zwischen Regeln und Beispielen, unrichtigen Deutungen, auch Druckfehlern und sonstigen Versehen. Eine gründliche Durchsicht bei Gelegenheit einer zweiten Auflage würde also dem Buche nur zum Vorteil gereicht haben. Leider hat die vor kurzem erschienene zweite Auflage in diesem Punkte völlig enttäuscht. Sie ist weder 'durchgesehen' noch 'verbessert' und hat sogar die Druckfehler der ersten Auflage, z. B. *Ycs* für *Yes* S. 119, getreulich konserviert. Es ist also überhaupt keine 'zweite Auflage' in dem landläufigen Sinne des Wortes, nicht einmal ein Neudruck, sondern nur ein weiterer Abzug von den alten Platten mit dem Zusatz 'Zweite Auflage' auf dem Titelblatt. Wer darum von den Lesern dieser *Zeitschrift* die erste Auflage schon besitzt, der hüte sich, für die zweite unnötig sein Geld auszugeben. Wer aber die erste Auflage noch nicht hat, der kaufe sich trotz des Kriegszuschlags schleunigst die zweite, damit um so früher eine dritte gründlich verbesserte Auflage erscheinen kann.

Königsberg Pr. Max Kaluza.



Zeitschriftenschau.

Svensk Humanistik Tidskrift. Månadsblad för filologiska, historiska och filosofiska Vetenskaper. Utgivere: Vilh. Lundström, Göteborg 3 1. Jahrgang, 1917, 12 Hefte, 358 Spalten. 4 Kronen.

Mitten im Weltkrieg hat ein angesehener schwedischer Gelehrter, der Professor der klassischen Philologie Wilhelm Lundström in Göteborg, den mutigen Plan gefasst, ein grosszügiges, wissenschaftlich gediegenes und zuverlässiges kritisches Literaturblatt herauszugeben. Der einführende Aufsatz des Herausgebers betont, dass dies für die schwedische Wissenschaft ein dringendes Bedürfnis sei, denn seit dem Eingehen von Adolf Noreens *Nordisk Revy* im Jahre 1885 fehlt es in Schweden an einem solchen Blatte. Er bezeichnet ferner das Unternehmen, ein echtes Friedenswerk, als eine wertvolle Betätigung wahrer Neutralität und weist nachdrücklich darauf hin, wie wichtig für die Ausbreitung der schwedischen Sprache und ihren Geltungsbereich, namentlich auch in Finnland und Amerika, die Zeitschrift werden könne.

Ihr Inhalt besteht aus allgemeinen und kritischen Leitaufsätzen, Besprechungen, Mitteilungen, einer Zeitschriften- und Bücherschau. Die Besprechungsabteilung soll einerseits international sein, indem sie wissenschaftliche Werte aus allen Ländern und in jeder Sprache umfasst, anderseits auch national, insofern sie schwedischen Doktorarbeiten, wissenschaftlichen Beilagen zu den Jahresberichten der Schulen und Fest- und Gelegenheitsschriften ihre besondere Aufmerksamkeit zuwendet; und gerade das ist besonders wichtig auch für ausländische Leser, da derartige Veröffentlichungen bekanntlich nur allzuleicht auf einen ganz engen Leserkreis beschränkt bleiben und der Allgemeinheit entgehen. Die Zeitschrift erscheint zunächst in zwölf Monatsheften von 16 Folioseiten Umfang; doch ist ihr Ausbau zu einer Wochenschrift in Aussicht genommen. Inzwischen haben sich aber die Kriegsschwierigkeiten, unter denen ja dank der Beschützerrolle Englands gerade die wirklich neutralen kleineren Staaten zu leiden haben, auch schon geltend gemacht, denn im Jahre 1917 sind nur die ersten sieben Hefte herausgekommen, während die letzten fünf erst 1918 erscheinen konnten.

Die Zeitschrift dient in der Hauptsache der klassischen Philologie, der Geschichte und Philosophie, berücksichtigt aber auch eingehend die neueren Sprachen und die Volkskunde. Die einzelnen Beiträge haben durchschnittlich einen verhältnismässig grossen Umfang. Wir heissen sie als ernste Mitarbeiterin im Dienste der Wissenschaft herzlich willkommen und wünschen ihr ein gutes und erfolgreiches Gedeihen. Die für unseren Leserkreis in Betracht kommenden Beiträge sind folgende:

Johan Vising, *Den moderna franska litteraturen enligt ett nyutkommet arbete* = die moderne französische Literatur nach einer neuerschienenen Arbeit (Sp. 33—39). Würdigt eingehend das grosse Werk von Florian-Parmentier, *Histoire contemporaine des lettres françaises de 1885 à 1914* (Paris 1916). Es wird als eine bedeutende, ungemein reichhaltige, das ganze moderne französische Geistesleben umfassende Arbeit bezeichnet, in der es freilich auch nicht an manchen Flüchtigkeiten und Oberflächlichkeiten fehlt. — K. F. Lundén bespricht Otto Jespersen, *Sprogets Logik* = die Logik der Sprache, Kopenhagen, 1913 (Sp. 49—57). Er berichtet über den Inhalt der Schrift, und obgleich er ihren Ausführungen sachlich zum grössten Teil nicht beitreten kann, erkennt er sie als eine scharfsinnige und in hohem Masse anregende sprachphilosophische Untersuchung an. — Vilh. Lundström bespricht V. Berger, *Amerikanska ortnamn of svenska ursprung*, New York 1915 (Sp. 59—60). Es handelt sich nur um 75 Ortsnamen schwedischer Herkunft in Amerika. — A. Chr. Thorn bespricht sehr anerkennend Marianne Mörner, *Le Purgatoire de Saint Patrice par Berol*, Doktordissertation Lund, 1917 (Sp. 73—75). Das Buch umfasst literarische Einleitung, Text und Anmerkungen. — Karl Kärre, *Har Shakspere själv föranstaltat om utgivningen av sina skådespel* = Hat Sh. selbst die Ausgabe seiner Dramen veranstaltet? (Sp. 97—105). Verfasser setzt sich eingehend und kritisch mit Wolfgang Kellers Aufsatz *Shakespeares literarisches Testament* im Shakespeare-Gedächtnisheft der *Englischen Studien* (vgl. *Zeitschrift* 15, S. 41) auseinander; er tritt dessen Ansicht nicht bei. — Arvid Gabrielson bespricht Einar Ekblom, *The Place-Names of Wiltshire, their Origin and History*, Doktordissertation, Upsala 1917 (Sp. 144—146). Er rühmt die Arbeit als wertvollen Beitrag zur englischen Ortsnamenforschung und bezeichnet sie als Muster für ähnliche Untersuchungen. — E. Staaff bespricht den Inhalt der *Studier i modern språkvetenskap, utgivna av Nyfilologiska Sällskapet i Stockholm*, Vol. VI. Upsala 1917 (Sp. 174—180). Der Sammelband enthält darnach folgende Beiträge zur französischen und englischen Philologie: A. Gabrielson, *The earliest swedish works on english pronunciation*. — P. A. Geyer, *Den fornfranska talesättet* (= die altfrz. Redensart) *ne garder l'heure*. — A. Malmstedt, *Rossetti och The aesthetic movement*. — J. Melander, *Les formes toniques des pronoms personnels régimes après quelques particules dans l'ancien français*. — R. E. Zachrisson, *Notes on early English personal names*. — H. Kjellman, *Uttryck av typen: „la fièvre lui a pris". Studie i fransk historisk syntax*. — — Karl Kärre bespricht im ganzen sehr anerkennend Thorvald Forssner, *Continental-Germanic Personal Names in England in Old and Middle English Times*. Doktordissertation, Upsala, 1916 (Sp. 180—188). — K. F. Sundén, *En ny läsbok för universitetsstudier i medelengelska* (Sp. 193—201). Leitaufsatz über Brandl und Zippel, *Mittelenglische Sprach- und Literaturproben*. Berlin 1917. Allgemeine Würdigung nebst einer Anzahl textkritischer Bemerkungen. Das Gesamturteil ist sehr günstig. — Johan Vising bespricht die *Mémoires de la Société Néophilologique de Helsingfors* VI, H. 1917. Inhalt: A. Wallensköld, *Le Ms. Londres, Bibliothèque de Lambeth Palace Misc. Rolls 1435;* veröffentlicht sieben französische Gedichte aus dem 13. Jhrhdt. — A. Langfors, *Les Chansons attribués aux seigneurs de Craon;* fünf Gedichte aus dem 12. Jhdt. — W. O. Streng, *Zur Namengebung des Schweines in einigen französischen Mundarten*. — W. Söderhjelm,

Notices et extraits du ms. fr. 51 de la Bibl. Royale de Stockholm; enthält eine französische Uebersetzung des Alexanderromans *Historia de proeliis,* die sich durch mehrere sonst fehlende Zusätze auszeichnet. — Wasenius, *Liste des travaux sur les langues et littératures romanes et germaniques publiés par des auteurs finlandais ou parus en Finlande au cours des années 1907—1915.* — — Marianne Mörner bespricht Johan Vising, *Le Purgatoire de saint Patrice des mscs. Harléien 273 et fonds français 2198* (Göteborgs Högskolas Aarsskrift 1915, III): sie urteilt sehr günstig und steuert einige textkritische Beiträge bei (Sp. 242—244).

Edda, Nordisk Tidsskrift for Litteraturforskning. Redaktör: Gerhard Gran, Redaktionssekretær: Francis Bull. Bind VII+VIII. Kristiania, i Kommission hos H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) 1917. 368+372 S 12 Kronen.

Hermann Jaeger, *Remy de Gourmont som aestetiker og kritiker* (VII, S. 1—21, 319—335). — Fernand Baldensperger, *Goethe et la guerre actuelle* (VII, S. 173—187). Für eine wissenschaftliche Zeitschrift ein sehr eigenartiger, glücklicherweise in der *Edda* bisher auch einzigartiger Beitrag. B. führt aus, Goethe habe von dem *Boche*-Geiste der jetzigen Deutschen keinen Anteil; er hätte sich, wie an verschiedenen Ausführungen aus dem *Egmont* gezeigt wird, ebenso wie das edle Frankreich über die deutschen Greuel in Belgien entrüstet und vielleicht sogar im Jahre 1915 oder 1916 ein feinsinniges Buch über Frankreich geschrieben, wie einstens vor hundert Jahren Frau von Staël eines über Deutschland. — Hans Burg, *Nietzsche og Larochefoucauld* (VII, S. 188—196). Weist auf den Einfluss hin, den der Franzose auf die psychologischen Anschauungen Nietzsches geübt hat. — Anders Oesterling, *Stendhal og Italien* (VII, S. 197—215; VIII, S. 270—287). — Harald Nielsen, *Guyaus Aestetik* (VII, S. 216—257). — Henning Kehler, *Joseph Bédier* (VIII, S. 108—138). — Sehr wichtig und dankenswert sind auch die zusammenfassenden Literaturberichte von Sverker Ek, *Svensk litteraturhistoria 1916* (VIII, S. 351—366; VIII, S. 140—161), von Georg Christensen, *Dansk litteraturforskning 1915 og 1916* (VIII, S. 162—176) und von Hermann Jaeger, *Norsk litteraturforskning 1915 og 1916* (VIII, S. 358—372).

Jahrbuch der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Im Auftrage des Vorstandes herausgegeben von A. Brandl und M. Förster. 54. Jahrgang. Berlin, Georg Reimer, 1918. XXXIII+2 1 S. Gebd. 12,— Mk

Infolge der Kriegsverhältnisse ist das Jahrbuch diesmal wieder noch etwas mehr zusammengeschrumpft. Brandls *Jahresbericht* (S. V—XI) bespricht denn auch Kriegsfragen, berührt unsere Theater- und Literaturverhältnisse, den Ministerialerlass über das Auslandsstudium, Persönliches und rühmt zwei englische Gelehrte und eine Engländerin, dass sie nicht in die sonst allgemeine Deutschenhetze einstimmen. — Den Festvortrag hielt Wolfgang Keller über das Thema *Shakespeare und sein König* (S. XIII—XXXIII). Er würdigt darin eingehend den König Jakob und seine Persönlichkeit, Shakespeares Verhältnis zu seinem Hofe und glaubt auch eine Reihe von persönlichen Beziehungen des Dichters zu ihm aus dessen Werken herauslesen zu können. — Albert Ludwig, *Shakespeare als Held deutscher Dramen* (S. 1—21). Das erste deutsche Drama, in dem Shakespeare auftritt, erschien 1780 zu Wien; ihm folgten eine recht erhebliche Zahl, besonders nach dem Erscheinen von Tiecks *Dichterleben,* dann um 1864 zum 300.

Geburtstage und schliesslich im Anschluss an den Shakespeare-Baconstreit. Wenn auch kein einziges dieser Stücke einen erheblichen künstlerischen Wert hat, so sind sie doch immerhin lehrreich, weil sie ein Spiegelbild von der Auffassung des Dichters in Deutschland geben, und darum ist die Abhandlung ganz dankenswert. Uebersehen ist die dramatische Skizze *Wie Othello entstand* von Eduard Engel, erschienen 1904 in dessen Buch Shakespeare-Rätsel (Leipzig, Seemann) S. 142—178, die aber auch nicht viel wert ist. — Käthe Stricker, *Die Aufnahme Shakespeares am Bremer Stadttheater* (S. 22—41). Verfolgt die Aufführungen, die 1688 beginnen, bis 1850. Der Ueberblick ist um so wertvoller und lehrreicher, als auch andere deutsche Städte und auch die Aufführungen der deutschen Klassiker zum Vergleich herangezogen werden. — Wilhelm Creizenach, *Verloren gegangene englische Dramen aus dem Zeitalter Shakespeares* (S. 42—49). Verzeichnet eine ganze Anzahl solcher Dramen zwischen 1587—1613, von denen wir nur den Titel wissen; es sind nur solche, die in Schellings grossem Werk *Elizabethan Drama* nicht erwähnt sind. — Kurt Kauenhowen, *J. K. G. Wernichs Macbeth-Bearbeitung. Die erste Aufführung des Macbeth in Berlin 1778* (S. 50—72). Bespricht eingehend auf Grund eines neu aufgefundenen Theater-Manuskripts die Macbeth-Bearbeitung von 1778, deren Verfasser vermutlich Johann Karl Gustav Wernich war. Sie hält sich recht treu an das Urbild, verwendet reichlich die Musik, hat sich aber nur kurze Zeit gehalten. — — Kleinere Mitteilungen. Wilhelm Creizenach, *Alucius.* Gibt Quellennachweis: Livius 26, 50. — „*He returned to his first vomit.*“ Quellennachweis: II. Brief Petri 22 und Sprüche Salomos 26, 11 (S. 73). — — Nekrologe: Helene Richter würdigt ausführlich Leben und künstlerisches Wirken des Schauspielers *Bernhard Bassermann* (S. 74—89). — Karl Grabau schreibt über *Hermann Conrad* (S. 90—93). — — Theaterschau. Leopold Stahl, *Dramaturgische Uebersicht* (S. 94—102). Bespricht eine Anzahl dramaturgischer Schriften. — W. Jürgens, *Verlorene Liebesmüh* (S. 103—105). Beschreibt seine eigene Neubearbeitung für das Weimarer Hoftheater. — Egon Mühlbach, *Statistischer Ueberblick über die Aufführungen Shakespearescher Werke auf den deutschen und einigen ausserdeutschen Theatern im Jahre 1917* (S. 106—108). Von 123 Theatergesellschaften wurden 25 Dramen in 990 Aufführungen dargestellt. Die entsprechenden Zahlen waren für 1916: 108 — 23 — 1179. — Karl Grabau, *Zeitschriftenschau 1916/17* (S. 109—140). — Die *Bücherschau* (S. 141—63) bespricht nur elf Schriften. Die umfassenden Gesamtübersichten, die sonst üblich waren, fehlen leider. — Hans Daffis schliesst die *Shakespeare-Bibliographie 1914—16,* die im vorigen Bande begonnen war, hier ab (S. 164 bis 196). — Den Abschluss bildet das Namen- und Sachregister. — Zu bemerken ist noch, dass den nächsten Band des *Jahrbuches* Wolfgang Keller herausgeben wird.

Breslau. H. Jantzen.

Monatschrift für höhere Schulen. 14. Jahrgang (1915): S. 472 bis 478: Kurze Anzeigen: 17. Matthieu, *Die Kulturbedeutung Frankreichs.* 18. Th. Vetter, *Die Kulturbedeutung Englands.* 33. Weiser, *Englische Literaturgeschichte* 4. Aufl. — S. 498—510: Vollmer, *Ein Zukunftsbild der höheren deutschen Schule.* (In Gestalt eines Berichts über das Schuljahr 1926/27 der „Bismarckschule, Zehnstufige höhere Einheitsanstalt mit Vorschule zu Hamburg“ entwirft Verf. ein

Bild der deutschen höheren Schule der Zukunft. Am Schluss folgt eine 'Stundenverteilung'. Auf Deutsch fallen in Klasse 10 5 Stunden, in Klasse 9—1 je 4 Stunden, auf Latein in Klasse 10—8 je 6, in Klasse 7 bis 5 je 5, in Klasse 4—1 der geisteswissenschaftlichen Abteilung je 4, der naturwissenschaftlichen Abteilung je 2 Stunden, auf Griechisch in Klasse 4 und 3 der geisteswissenschaftlichen Abteilung je 8, in Klasse 2 und 1 derselben Abteilung je 7 Stunden, auf Englisch in Klasse 8—5 je 4, in Klasse 4—1 je 2 Stunden, auf Spanisch in Klasse 4—1 der naturwissenschaftlichen Abteilung je 2 Stunden, auf Französisch in derselben Abteilung in Klasse 4 und 3 je 3, in Klasse 2 und 1 je 2 Stunden. In der geisteswissenschaftlichen Abteilung ist Französisch mit je zwei Stunden auf Klasse 4—1 wahlfreies Fach, ebenso sind Hebräisch, Türkisch und Russisch in Klasse 4—1 mit je 2 Stunden wahlfrei. Die Gesamtstundenzahl ist etwas reichlich bemessen: in den drei Vorschulklassen 18, 21, 24 Stunden, in Klasse 10 und 9 je 31, im Klasse 8 35, in Klasse 7 36, in Klasse 6 42, in Klasse 5 43 (!), in Klasse 4—1 je 40 Stunden.) — S. 536 bis 538: Hettner, *Englands Weltherrschaft und der Krieg.* (Hettner entwickelt u. a. „auf Grund eigener Studien und der Literatur, auch der ausländischen und nicht fachmännischen, eine feine Psychologie des Engländertums: die aus der Inselnatur folgende Einheitlichkeit und Geschlossenheit des englischen Typus, die dem Volke bei seiner verhängnisvoll stark entwickelten Herdengesinnung eine ausserordentliche Stosskraft geben, die körperliche Kraft und Gesundheit als Erbteil der germanischen Rasse, den durch den Puritanismus begünstigten Erwerbssinn verbunden mit der äusseren Frömmigkeit, die brutale Kampfnatur des englischen Kaufmanns und die krasse Unbildung auch der höheren Stände, denen die religiöse Betätigung ein Sonntagssport ist und das Bedürfnis einer tieferen Weltanschauung vielfach fehlt, den auf das Praktische und den Inhalt mehr als auf das Schöne und die Form gerichteten Geist und schliesslich den im Leben wie in der Wissenschaft bei den Tatsachen bleibenden Empirismus, den versteinerten Konservativismus, der förmlich Angst hat vor neuen Gedanken und dem das Herkommen so heilig ist, dass er schliesslich in den Engländern das auserwählte Volk sieht. . . Das tiefgründige und doch auch für den Nichtfachmann gut lesbare Buch gehört zu den besten und angenehmsten Werken unserer Kriegsliteratur und verdient in jeder Beziehung volle Anerkennung." Ref. Steinecke).

15. Jahrgang (1916). S. 1—5: A. Matthias, *Reinhold Köpke †* (Nachruf auf den am 16. Dezember 1915 im 77. Lebensjahre verstorbenen Mitherausgeber der *Monatschrift*, den früheren Abteilungsdirigenten im Kultusministerium, Wirklichen Geheimen Rat Dr. Reinhold Köpke). — S. 5—24: Matthias, Ganske, Gaede und Kretschmann, *Erinnerungsblätter an Carl Kruse.* (Von den Aeusserungen des 'alten' Kruse, der von 1878 bis 1900 in Danzig Provinzialschulrat war und am 29. August 1915 im Alter von 87 Jahren dort verstorben ist, seien die die Aussprache des Französischen betreffenden, wenn sie auch etwas einseitig sind, hier mitgeteilt: „Es ist geradezu eine pedantische Anmassung von uns Deutschen, eine fremde Sprache so sprechen zu wollen, wie die Eingeborenen. Wenn bei uns ein Engländer oder Franzose Deutsch spricht, so kann und will er gar nicht sein Organ nach dem Deutschen modeln, und uns klingt seine ausländische Betonung ganz angenehm. Aber der Deutsche, welcher sich herzlich wenig bemüht, die Untugenden seines hei-

mischen Dialekts abzulegen, will Französisch nur nach dem Muster von Genf und Paris sprechen" (S. 7) . . . „Der Hauptgrund für die Beibehaltung des Französischen in Quinta ist bekanntlich die Biegsamkeit des Organs zur Aneignung einer eleganten Aussprache Was hat denn diese für einen Wert und ist sie überhaupt erreichbar? 'Drei Obolen, o Fremdling,' sagte das athenische Fischweib, als ein Grieche, der sich seit 20 Jahren die athenische Aussprache anzueignen gestrebt hatte, nach dem Preise der Fische fragte. Was in der Muttersprache nicht möglich ist, bleibt in der fremden erst recht ein eitles Bemühen, und was nützt der schönste Nasallaut neben *ge skerske mon skapeau*? (S. 9) . . . „Als ein [aus Sachsen stammender] junger Kandidat die landesübliche Entdeckung gemacht hatte, dass die vom Direktor und Kollegium für Quinta reif befundenen Schüler bodenlos unwissend seien, klagte er laut im Konferenzzimmer: „nicht einmal 'barfuss' können sie steigern," und da die Herren Kollegen das auch nicht konnten, sagte er: „Zum Kuckuck, barfuss, *minor, minimus*." . . . Reinigen wir doch erst einmal gründlich unsere deutsche Aussprache, bevor wir Französisch lispeln und flöten lernen.") — S. 76—82: A. Matthias, *Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg* (Besprechung des von Norrenberg unter dem gleichen Titel herausgegebenen Sammelwerks. Ueber den die neueren Sprachen betreffenden Abschnitt sagt Matthias: „Ebenso gediegen wie die Erörterungen über die alten Sprachen sind die Auseinandersetzungen von Th. Engwer über die neueren Sprachen. Mit vollem Recht will er die Sprach- und Bildungswerte der neueren Sprachen auch nach dem Kriege erhalten wissen und er erörtert das mit tiefgehenden Gründen"). — S. 125—187: Schröer, *Neuenglisches Aussprachewörterbuch* (Ref. Alfred Rohs ist dem Verfasser dankbar „für das vorliegende Werk, in welchem wir für lange Zeit wenigstens für die Aussprache des Englischen einen sicheren Wegweiser besitzen, ein wertvolles Hilfsmittel für die wissenschaftliche Betätigung, aber auch — und das ist jetzt die Hauptsache — für den täglichen Gebrauch in Schule und Haus"). — S. 159 f.: Kurze Anzeigen: 9. Klein, *Die Wortstellung im Französischen.* 10. Bielefeldt, *Methodische Wortkunde der französischen Sprache* („Für den Lehrer auf der Oberstufe ist das Werk besonders als Nachschlagebuch und Fundgrube aller möglichen Fälle, auch in den sachlich interessierenden Anmerkungen, zu empfehlen"). — S. 165—172: Vogt, *Zur Reformschule.* (Die gegen die Reformschule, und zwar im eigenen Lager, erhobenen Anklagen fasst Vogt folgendermassen zusammen: „Die Unterstufe ist im Verhältnis zur Mittelstufe zu leicht, die Mittelstufe stofflich überladen und namentlich mit Formendrill übersättigt. Die Schüler der Oberstufe sind infolgedessen für selbständige Gedankenarbeit vielfach unreif" (S. 166 f.). Er empfiehlt darum, falls die Lehrziele die gleichen bleiben sollen, Mehrbelastung der unteren Klassen entweder durch Verlegung des Beginns des Lateinunterrichts in die Quarta oder durch eine andere Verteilung des französischen Lehrstoffs). — S. 293 f.: Cellérier et Dugas, *L'Année Pédagogique.* Paris 1911. 1912 (*L'Année Pédagogique* beabsichtigt durchaus nicht, die in Frankreich vorhandenen pädagogischen Zeitschriften zu ersetzen, sondern will das Studium der hauptsächlichsten Erziehungsfragen erleichtern durch eine systematische Gruppierung aller in Frankreich, England und Deutschland gemachten Untersuchungen und Forschungen und zugleich Material liefern für eine vergleichende Pädagogik." Ref. W. Bohnhardt). — S. 194 f.: Ackermann, *Das pädagogisch-didaktische Seminar für Neuphilologen* („Als technischer Leiter eines der wenigen bayrischen Seminarien für Neuphilologen will er

uns in die frische rege Tätigkeit eines solchen einen Einblick gewähren und zugleich das eigene Lehrverfahren und die Anschauungen eines Pädagogen schildern, der über ein Menschenalter im Amte wirkt und der die Entwicklung des Methodenstreits von Anfang an mit Aufmerksamkeit verfolgt und die verschiedensten Systeme erprobt hat. So vertritt er nun in Wort und Schrift den Standpunkt eines gemässigten Reformers." Ref. W. Bohnhardt). — S. 295 f.: Ricken und Krüper, *Livre de poésie française depuis la renaissance jusqu'à nos jours* („Umarbeitung und Erweiterung der in der *Monatschrift* 8, 672 angezeigten zweiten Auflage der *Perlen französischer Poesie*. Dem veränderten Titel entsprechend sind sechs Dichtungen aus der Renaissance hinzugefügt." Ref. W. Bohnhardt). — S. 296: Le Bourgeois, *Mes années d'apprentissage. Livre de lecture pour l'étude du français commercial.* Deuxième partie („Dieser zweite Teil (Schlussband), der sich dem ersten (vgl. *Monatschrift* 13, 187) würdig anreiht, bildet ein abgeschlossenes Ganze und kann auch für sich gebraucht werden. Er behandelt schwierigere Fragen (Volkswirtschaft, Kredit- und Bankwesen, Handelsgesetzgebung), dann die politische und wirtschaftliche Entwicklung Frankreichs, die in sehr übersichtlichen Kärtchen dargestellt wird, sein Kolonialreich und seine Handelsbeziehungen mit dem Ausland, vor allem mit Deutschland. Ein *Questionnaire récapitulatif*, ein nützliches Sachregister und ein Wörterbuch (39 Seiten) vervollständigt das Ganze." Ref. W. Bohnhardt). — S. 297: Kärger und Führ, *Lehrproben und Entwürfe in der Fremdsprache für die Behandlung französischer Gedichte in deutschen Schulen* („Diese Lehrproben und Entwürfe, das geistige Produkt eines mehrjährigen Zusammenwirkens der beiden Verfasser, sind von grösserer Bedeutung als ähnliche deutsche Präparationswerke und werden infolge der besonderen Schwierigkeiten ihrer theoretischen und praktischen Durchführung vor allem dem Anfänger willkommene Hilfe sein . . . Das Buch mit dem deutlichen und grossen Druck scheint mir nach allem Lehrern an höheren Schulen empfehlenswert." Ref. W. Bohnhardt). — S. 297: Max Schwarze, *Kanon französischer Sprechübungen über Gegenstände des täglichen Lebens für höhere Schulen.* 2. vermehrte Auflage („Ein treffliches, eigenartiges Büchlein zur Einführung in die Konversation, das viele ähnliche Lehrmittel, die ja in den letzten Jahren wie Pilze aus der Erde schiessen, in den Schatten stellt . . . Das Werkchen, über das sich verschiedene Behörden und namhafte Fachmänner sehr anerkennend geäussert haben, verdient weitere Verbreitung." Ref. W. Bohnhardt). — S. 298—300: Fritz Strohmeyer, *Französische Schulgrammatik* („Wenn der Verfasser im Vorwort erklärt, dass seine Grammatik Vertiefung mit Vereinfachung anstrebt, so hat er damit gewiss nicht sagen wollen, dass beide Ziele heterogener Natur sind. Vertiefung hat notwendigerweise Vereinfachung im Gefolge. Eine Fülle von grammatischen Einzelerscheinungen auf das gemeinsame psychologische Prinzip zurückführen, heisst nichts anderes als das Gedächtnis entlasten, heisst aber gleichzeitig auch den Verstand bilden. Strohmeyers Grammatik ist nicht das erste Buch seiner Art, aber es will mir scheinen, als ob es das bedeutenste ist . . . Eigenartig wie die Anordnung der ganzen Grammatik ist auch die Behandlung der einzelnen Kapitel, die überall sorgfältiges Studium, feines sprachpsychologisches Verständnis und ein nicht gewöhnliches pädagogisches Geschick erkennen lässt. Das Dogma der Regel hat seine Rolle ausgespielt. Indem der Verfasser von dem innersten Wesen jeder Erscheinung ausgeht, wird sie, wo es nötig ist, in allen ihren Phasen entwickelt, so dass sie gleichsam als etwas Lebendiges vor die Seele tritt . . .

Dabei hat er es verstanden, in der Begrenzung des Stoffes das Wichtige vom Unwichtigen zu unterscheiden und das Entbehrliche wegzulassen. Andererseits werden auch feinere Erscheinungen berücksichtigt, soweit sie für das Verständnis von der Eigenart der französischen Sprache von Bedeutung sind.“ Ref. Gustav Humpf). — S. 300 f.: Homer Lea, *The Day of the Saxon*, herausgegeben von A. Paul (Aus dem Buche des Amerikaners Homer Lea, *Critical Problems of the British Empire*, das Graf Reventlow unter dem Titel *Des Britischen Reiches Schicksalsstunde* ins Deutsche übersetzt hat, ist in vorliegender Schulausgabe eine gute Auswahl getroffen. „Sie kann ein wirksames Mittel werden zur Erweiterung des geschichtlich-politischen Gesichtskreises, zur Förderung der Kenntnis der Geschichtsentwicklung und der staatsbürgerlichen Bildung überhaupt.“ Ref. Alfred Rohs). — S. 350—352: Klinghardt, *Artikulations- und Hörübungen*. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage („Schon die erste Auflage des Buches hat treu und trefflich seine Absicht erfüllt, ‚den jungen, berufsfreudigen Neusprachlern einen papiernen Drillmeister in Phonetik zur Verfügung zu stellen', also ein Hilfsmittel, um das phonetische Wissen in ein Können zu verwandeln, ohne das jenes tot bleiben würde . . . Es wird sich auch in der vorliegenden Form zu den alten Freunden neue erwerben.“ Ref. Weyrauch). — S. 352 f.: Panconcelli-Calzia, *Einführung in die angewandte Phonetik* („Im Gegensatz zu Klinghardts Hilfsbuch betont die vorliegende Einführung mehr die theoretische Seite der experimentellen Phonetik und macht vor allem mit den mannigfaltigen Apparaten bekannt, deren sie sich zurzeit bedient. Das Buch bietet, zumal durch die guten Abbildungen, in dieser Hinsicht eine wertvolle Ergänzung des anderen Werkes.“ Ref. Weyrauch). — S. 353: Hasberg, *Praktische Phonetik im Klassenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des Französischen*. 4. Auflage („Dass Hasbergs Phonetik praktisch ist, beweist die Zahl der Auflagen. Vieles ist aber trotzdem recht rückständig, ja veraltet. . . . Das kleine Buch ist also mit grosser Vorsicht zu benutzen.“ Ref. Weyrauch). — S. 371 f.: Shakespeares *Werke*. Uebersetzt von Schlegel und Tieck. Herausgegeben von Wolfgang Keller. Bongs Goldene Klassikerbibliothek („Zum dreihundertsten Todestage des grossen englischen Dramatikers ist diese vollständige Shakespeareausgabe erschienen . . . Ein sehr knappes Lebensbild bildet den Eingang der Werke; ebenso knapp sind die Einleitungen zu den einzelnen Dramen. Wären doch alle Einleitungen zu Dichterwerken so knapp und zugleich so inhaltreich. Man käme rascher zu vollem Einblick und Genuss der Werke selbst. Denselben Vorzug zeigen die Anmerkungen“ . . . „So geht denn mitten im gewaltigen Kriege der Dichter unseres verbittertsten stammverwandten Feindes in die deutsche Welt hinaus und wird in ihr empfangen, als ob er einer der Unsrigen wäre und von deutschem Fleisch und Blut. Wenn die Engländer das sehen, wie wir ihren grössten Geist würdig feiern, dann können sie doch eigentlich nur eins tun, sie müssen sich vor Scham ins Mauseloch verkriechen, wo es am nächsten ist.“ Ref. A. Matthias). — S. 377 f.: Vossler, *Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprachentwicklung* (Die Arbeit „ist voll grammatischer Theorien, deren Feinheit nicht nur bildend auf den Verstand wirkt, sondern auch Sinn und Auge für das Schöne schärft. Der Verfasser legt klar und überzeugend dar, wie nach einer langen, reichen Entwicklung das französische Volk auf seine Art das Ideal aller menschlichen Sprache erreicht hat . . . Das Ganze ist eine unerschöpfliche Fundgrube sprach- und kulturgeschichtlicher Belehrung für Studierende und Lehrer der neueren Sprachen.“ Ref. W. Bohnhardt). — S 378

bis 380: Dibelius, *Charles Dickens* („Ein echtes Werk deutscher Wissenschaft, ein echtes Zeugnis deutschen Geistes. Es ist eine deutsche Tat, dass Verfasser und Verleger ein solches, um es gleich vorweg zu nehmen, bedeutendes Buch hinaussenden, während wir mit England einen Kampf auf Tod und Leben ausfechten . . . Dibelius lässt das Biographische zurücktreten . . . Er erblickt seine Aufgabe in der literar- und kulturhistorischen Durcharbeitung. Sein Streben ist, das eigentümlich Menschliche in Dickens, die seltsame Mischung von romantischem Träumer und wirklichkeitsbegeistertem Tatsachenmenschen zu ergründen, ohne dabei den Blick für die Fäden, die Dickens mit der Vorzeit verknüpfen, aus den Augen zu verlieren. Die Fülle aber der ineinanderspielenden und miteinander verfliessenden Momente ist gezeichnet auf dem bunten Hintergrund zeitgeschichtlichen Lebens. So ist das Buch mehr als ein Lebensbild in engem Rahmen, es ist eine Darstellung der geistigen und sozialen Geschichte Englands in der ersten Hälfte des 19 Jahrhunderts; es arbeitet die geistigen und sozialen Kräfte heraus, die das englische Leben damals wie auch noch zum Teil heute tragen . . . Mit reichem Gewinn scheidet der Leser von dem Werke, das jeder, der sich mit englischer Literatur und englischem Leben beschäftigt, kennen gelernt haben muss. Es verdient rückhaltlose Anerkennung.“ Ref. Schellberg). — S. 458: Pejscha, *Praktische Methodik des Unterrichts in der französischen Sprache* („Man darf sagen: der praktisehe Schulmann hat in dem Band die Frucht langjähriger Arbeit niedergelegt zu Nutz und Frommen derer, die noch nicht mit all den Feinheiten oder Schwierigkeiten des Unterrichts vertraut sind. Der Betrieb auf der Unterstufe ist mit besonderer Liebe behandelt.“ Ref. W. Bohnhardt). — S. 458 f.: Engel, *Geschichte der englischen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart*. 8. Auflage („Eigentlich wissenschaftlich-literarische und quellengeschichtliche Fragen beschäftigen ihn nicht . . . Für die weitesten Kreise jedoch, die nicht der Wissenschaft halber sich mit der englischen Literatur befassen, ist es ein ganz vortreffliches Werk, das immer noch warme Empfehlung verdient, zumal wir an brauchbaren Darstellungen der englischen Literatur wahrlich keinen Ueberfluss haben.“ Ref. Schellberg).

Königsberg Pr. Max Kaluza.



Gustav Thurau (1863—1918).

> Da starb von den dreien der eine,
> Der andere folgte ihm nach . . .

Vor 17 Jahren, im Winter 1901/2, gründete hier in Königsberg ein „fein Kollegium“, bestehend aus Eduard Koschwitz, Gustav Thurau und mir, die *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht,* um der Verflachung, die im Gefolge der 'Reform' den neusprachlichen Unterricht an den höheren Schulen Deutschlands bedrohte, entgegenzuwirken und ihn wieder auf eine sichere methodische und wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Die junge Zeitschrift fand rasch lebhaften Widerhall und grosse Verbreitung, aber schon im dritten Jahre ihres Bestehens, als die Wogen des Streites zwischen Reform und Gegenreform immer noch hoch gingen, wurde ihr der eine ihrer Begründer, Eduard Koschwitz, der ihr vor allem Richtung und Ziel gesetzt hatte, am 14. Mai 1904 durch einen unerwarteten Tod entrissen. Wir beiden Ueberlebenden, Thurau und ich, schlossen uns in der Folge noch enger aneinander an und es gelang uns, die Zeitschrift, als die von ihr vertretenen Grundsätze immer allgemeinere Anerkennung fanden, allmählich in ruhigeres Fahrwasser zu lenken und ihr eine angesehene Stellung in der pädagogischen und wissenschaftlichen Zeitschriftenliteratur Deutschlands zu sichern. Thuraus Berufung nach Greifswald lockerte zwar etwas das persönliche Band zwischen uns beiden, aber durch regen Briefwechsel, häufige Besuche Thuraus in Königsberg und gelegentliche Zusammenkünfte an anderen Orten blieben wir doch in steter Fühlung und einträchtigem Zusammenwirken, bis nunmehr, wiederum ganz unerwartet, am 7. Juli 1918 ein jäher Tod auch Gustav Thurau hinweggerafft hat. Ich, der allein Zurückgebliebene, möchte nun meinem dahingeschiedenen lieben Freunde und

Mitarbeiter den letzten Liebesdienst erweisen, indem ich es versuche, in dieser Zeitschrift, an der er bis zum letzten Augenblick mit besonderer Liebe gehangen hat — seine letzte Korrektursendung an die Hartungsche Druckerei trug den Stempel seines Todestages — ein Bild seines Lebens und Strebens zu entwerfen.

Gustav Thurau wurde am 3. März 1863 zu Tilsit geboren und ist Zeit seines Lebens ein echter Ostpreusse geblieben. Seinen Vater verlor er früh. Um so inniger hing er an seiner Mutter, die ihm nur um weniges im Tode vorangegangen ist. Er besuchte das Realgymnasium seiner Vaterstadt und erwarb sich bei seiner hervorragenden Begabung schon im Alter von 17 Jahren, zu Ostern 1880, unter Befreiung von der mündlichen Prüfung das Zeugnis der Reife. Darauf bezog er die Universität Berlin und studierte dort sechs Semester lang hauptsächlich Französisch und Englisch bei Tobler und Zupitza. Daneben hörte er philosophische und allgemeinbildende Vorlesungen bei Paulsen, Geiger, Zeller, Ebbinghaus, Deussen, Treitschke, Bresslau und anderen. Im Frühjahr 1883 ging er nach Strassburg und hörte dort zwei Semester lang Vorlesungen bei Gröber, ten Brink und Martin. Im Sommer 1884 studierte er in Marburg unter Stengel und Vietor. Im Winter 1884/85 aber unterbrach er seine Universitätsstudien und war drei Jahre lang als Hauslehrer in einer Familie in Pommern tätig. Seinem dortigen Schüler, der gleich ihm in jungen Jahren des Vaters beraubt worden war, hat Thurau auch weiterhin, insbesondere als er in Königsberg in Garnison stand, treue Freundschaft und väterliche Fürsorge zugewendet und es war nicht bloss für die nun ganz vereinsamte Mutter und für die Gattin und das Töchterchen, sondern auch für seinen früheren Lehrer Thurau ein harter Schlag, als der liebenswürdige und talentvolle junge Hauptmann, den auch wir in den letzten Jahren vor dem Kriege als lieben Hausgenossen schätzen gelernt hatten, schon im August 1914 bei der Verteidigung Ostpreussens gegen die anstürmenden Russenhorden an der Spitze seiner Kompagnie von einer feindlichen Kugel tödlich getroffen wurde.

Im Oktober 1888 nahm Thurau seine Studien wieder auf, und zwar an der Universität Königsberg, wo er bis 1892 neben Vorlesungen aus dem Gebiete der romanischen Philologie bei

Kissner und Appel auch germanistische bei Schade und Baumgart und philosophische bei Walter und Thiele hörte. Auch bei mir hörte er — und von da stammt unsere erste, flüchtige Bekanntschaft — im Winter 1888/89 Englische Metrik.

Die Absicht, das Examen pro facultate docendi abzulegen, scheint Thurau niemals gehabt zu haben. Wohl aber ging er jetzt auf Anregung von Appel an die Abfassung einer Doktorarbeit über den Refrain in der französischen Chanson. Der Gegenstand zog ihn besonders an, da er nicht bloss grosse musikalische Begabung, sondern auch ausgedehnte theoretische Kenntnisse in der Musik besass, und das Sammeln und Sichten des umfangreichen Stoffes, der zu verarbeiten war, beschäftigte ihn auch in den folgenden Jahren, nachdem er die eigentlichen Universitätsstudien längst abgeschlossen hatte. Aber obwohl die Arbeit im Laufe der Jahre weit über das Mass einer gewöhnlichen Doktordissertation hinausgewachsen war, zögerte er in seiner übergrossen Gewissenhaftigkeit immer noch, sie endgültig abzuschliessen, da er sie noch weiter vervollkommnen zu müssen glaubte. Erst im Wintersemester 1898/99 reichte er die Arbeit der philosophischen Fakultät der Universität Königsberg ein und wurde am 8. April 1899 zum Doktor der Philosophie promoviert. Der solenne Doktorschmaus im Theaterrestaurant ist mir noch heute in angenehmer Erinnerung.

Die vollständige Doktorarbeit, die ein stattliches Werk von rund 500 Seiten bildete, erschien als 23. Band der von Schick und Freiherrn von Waldberg herausgegebenen *Literarhistorischen Forschungen* unter dem Titel: *Der Refrain in der französischen Chanson. Beiträge zur Geschichte und Charakteristik des französischen Kehrreims.* Berlin, Felber 1901. Vorher hatte Thurau schon zwei kleinere Aufsätze veröffentlicht, im Jahre 1896 einen Beitrag zur *Festschrift zum siebzigsten Geburtstage von Oskar Schade* (Königsberg, Hartung 1896), S. 239—288: *E. T. A. Hoffmanns Erzählungen in Frankreich* und im Jahre 1899 einen Beitrag zur *Festschrift für Gustav Groeber* (Halle, Niemeyer 1899) S. 453—482: *Geheimwissenschaftliche Probleme und Motive in der modernen französischen Erzählungsliteratur.*

Kurz nach seiner Doktorpromotion ging Thurau auch an die Verwirklichung seines langgehegten Planes, sich der akademischen Laufbahn zu widmen. Auf Grund einer Arbeit über *Namen und Arten der Chanson alter und neuer Zeit* habilitierte

er sich im Wintersemester 1899/1900 an der Albertusuniversität zu Königsberg als Privatdozent für romanische Sprachen und hielt am 2. Dezember 1899 seine Antrittsvorlesung über *Die Schicksale der spanischen Romanzendichtung in Frankreich.*

Thurau stand, als er sich den Doktorgrad erworben hatte und seine akademische Laufbahn begann, bereits im 37. Lebensjahre. Er war dafür freilich auch in ungewöhnlich hohem Grade mit Wissen ausgerüstet, denn in der langen Vorbereitungszeit hatte er unablässig nicht bloss für seine Doktorarbeit, sondern auch für seine allgemeine geistige Ausbildung gearbeitet. Insbesondere hatte er sich in dieser Zeit eine ganz hervorragende Belesenheit in der französischen und anderen modernen Literaturen, nicht zum wenigsten auch in unserer deutschen, erworben, und er hat auch weiterhin alle wichtigen Neuerscheinungen der modernen Literaturen Europas und alle literarhistorischen Veröffentlichungen in Deutschland und Frankreich, daneben auch die Entwicklung des modernen Theaters und der Musik mit grosser Aufmerksamkeit verfolgt. Man konnte ihn fragen, worüber man wollte; überall wusste er Bescheid. Diese seine aussergewöhnliche Belesenheit und sein sicheres, abgeklärtes Urteil in literarischen oder musikalischen Fragen sind in seinem akademischen Unterricht seinen Schülern wesentlich zugute gekommen.

Auf der andern Seite war es für den äusseren Erfolg seiner akademischen Laufbahn natürlich ein Nachteil, dass er erst in so vorgerücktem Alter aus der Einsamkeit der Studierstube in den Wettbewerb des Lebens eintrat, denn es wurde ihm von den nun einmal üblichen Jahren des Privatdozententums nichts geschenkt und er musste sich so von manchem Gleichaltrigen oder Jüngeren, der früher angefangen hatte, überflügeln lassen.

Die Zahl der Neuphilologen war um die Jahrhundertwende in Königsberg noch nicht allzugross. Doch hat Thurau es von Anfang an verstanden, die Studierenden durch einen lebhaften und interessanten Vortrag zu fesseln und schon als Privatdozent eine treue Zuhörerschar um sich versammelt. Kaum aber waren zwei Jahre seiner akademischen Lehrtätigkeit vorüber, als sein bisheriger Lehrer und freundlicher Gönner Alfons Kissner einem Rufe nach Marburg folgte und an seine Stelle Koschwitz von Marburg nach Königsberg kam. Der Wechsel des Oberkollegen

ist für einen Privatdozenten immer eine missliche Sache und auch Thurau war anfangs in Sorge, wie er sich mit dem neuen Herrn stellen würde. Aber schon das erste Zusammentreffen von Koschwitz mit Thurau und mir im Hause von Kissner an einem Oktobermorgen des Jahres 1901 zerstreute seine Befürchtungen völlig und begründete das herzliche Einvernehmen zwischen uns dreien, das bis zu dem jähen Tode von Koschwitz unverändert bestanden hat. Schon bei diesem ersten Zusammentreffen wurde auch, wie ich es in meinem Nachruf auf Koschwitz (*Zeitschrift* 3, 395 f.) näher ausgeführt habe, die *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* gegründet, und dies bot Gelegenheit zu zahlreichen Besprechungen und Zusammenkünften, die stets in vollem Einklang der Meinungen verliefen und uns drei persönlich immer näher brachten. Koschwitz suchte auch Thurau nach Möglichkeit wissenschaftlich und in seiner Laufbahn zu fördern und wenn ihm ein längeres Leben vergönnt gewesen wäre, hätte sicher auch Thuraus akademische Laufbahn ein rascheres Tempo eingeschlagen. Durch seine Vermittelung übernahm Thurau das Amt eines Sekretärs an Vollmöllers *Kritischem Jahresbericht über die Fortschritte der romanischen Philologie*, was ihm manche Anregung brachte, aber auch sehr viel Zeit kostete, denn durch seine Hände ging nun die ausgedehnte Korrespondenz mit den Mitarbeitern im In- und Auslande, die Versendung der Bücher und Druckkorrekturen usw. Bei der grossen räumlichen Entfernung zwischen Dresden und Königsberg liess sich diese Trennung von Herausgeber und Sekretär aber auf die Dauer doch nicht durchführen und so hat Thurau dieses Amt nach zwei oder drei Jahren wieder aufgegeben. Er hat aber später in Band XI, I, S. 343—406 (1911) von Vollmöllers *Jahresbericht* eine umfangreiche Zusammenstellung und Beurteilung von Arbeiten zur historischen französischen Syntax aus der Zeit von 1896—1910 veröffentlicht. Nur wer selbst an Vollmöllers *Jahresbericht* mitgearbeitet hat, vermag zu ermessen, welch ungeheure Anforderungen ein solcher Bericht an die Arbeitskraft seines Verfassers stellt.

Thuraus Tätigkeit als Universitätslehrer erschöpfte sich schon in Königsberg nicht in dem blossen Abhalten von Vorlesungen und Uebungen; vielmehr suchte er auch persönlich mit den Studierenden Fühlung zu gewinnen und sie auch

ausserhalb der reinen Wissenschaft in ihren Bestrebungen zu fördern. So verwaltete er eine Reihe von Jahren bis zu seinem Weggange von Königsberg das Amt eines Sekretärs der hiesigen Palaestragesellschaft und hatte als solcher die Verbindung zwischen der Leitung der Palaestra und der Studentenschaft aufrecht zu halten, eine Vertrauensstellung, die er zu beiderseitiger höchster Zufriedenheit ausfüllte. Insbesondere hatte er mit den Studierenden die Vorbereitungen zu dem alljährlich im Juni oder Juli stattfindenden Palaestrafeste mit seinen mannigfaltigen sportlichen Veranstaltungen und Wettkämpfen zu treffen. Ferner schuf er an der Palaestra einen Lesezirkel für deutsche, französische und englische Belletristik, zu dem er den Grundstock durch Sammlung von Büchern in Universitätskreisen zusammenbrachte. Auch für den Akademischen Ruderklub wusste er weitere Kreise zu interessieren und half ihm bei Veranstaltung eines Wettruderns durch Beschaffung von Preisen. In den Jahren 1906—1913 gab er den *Königsberger Universitätskalender* heraus, der im Verlage der hiesigen Universitätsbuchhandlung von Gräfe und Unzer erschien und neben kalendarischen Notizen, einem Verzeichnis der Vorlesungen, der Institute, der Vereine und Verbindungen, der Sehenswürdigkeiten von Königsberg usw. auch interessante kleine Aufsätze von ihm enthielt, so z. B. *Alma mater Albertina* 1907/8, *Aus vergangenen Tagen* (über das Königsberger Studentenleben in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts) 1910/11, *Deutsches Volkstum* (über den Turnvater Jahn) 1911/12, *Die Organisation der studierenden Frauen* 1909/10, *Femina cantans academica* 1910/11 u. a.

Neben seiner Lehrtätigkeit an der Universität hat Thurau in den Jahren 1901—1907 auch an den Königsberger Wissenschaftlichen Fortbildungskursen für Lehrerinnen als Dozent für Französisch mitgewirkt und der Kommission für die wissenschaftliche Prüfung der Lehrerinnen angehört. Die hierbei gesammelten Erfahrungen hat er später in Greifswald bei der Einrichtung und Leitung der dortigen Oberlehrerinnenkurse verwertet. Sein Interesse für die Förderung des Frauenstudiums bekundete er auch dadurch, dass er im Verein mit dem damaligen Direktor der hiesigen Königin Luise - Schule, jetzigen Geheimen Regierungs- und Provinzialschulrat zu Breslau, Dr. Jantzen im Jahre 1906 die Sammlung: *Wissenschaftliche Frauenarbeiten* begründete. Er wollte dadurch der wissen-

schaftlichen Welt, die damals noch nicht so rückhaltlos wie heute mit der Zulassung der Frauen zur Universität einverstanden war, zeigen, welch tüchtige wissenschaftliche Leistungen auch die Frauen aufzuweisen hätten. Wie aber die Frauen keine besonderen weiblichen Hochschulen wünschen, so wollten sie sich auch in ihren wissenschaftlichen Veröffentlichungen nicht absondern, sondern lieber Schulter an Schulter mit den Männern in Wettbewerb treten. Die Sammlung ging daher nach dem Erscheinen von fünf Heften (s. u.) wieder ein.

Diese seine vielseitige Tätigkeit, zu der noch die Pflege der Geselligkeit, der Besuch von Theater und Konzerten und grössere Ferienreisen, u. a. nach Belgien, Frankreich und Spanien hinzukamen, kostete Thurau natürlich recht viel Zeit, und so ist es nicht zu verwundern, dass er in Königsberg zu grösseren wissenschaftlichen Veröffentlichungen nicht gekommen ist. Doch schrieb er einen Beitrag zu der *Festschrift zum siebzigsten Geburtstage von Adolf Tobler* (Braunschweig, Westermann 1905), S. 413—434: *Ein bretonischer Barde (Théodore Botrel)* und mehrere Aufsätze und Besprechungen für die *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*, u. a. *Victor Hugo als Dichter für Schule und Haus* (1, 27—40), *Sprachstoff und Sprachgefühl* (3, 193—210), mit mir zusammen einen Nachruf auf *Eduard Koschwitz* (3, 406—434), auch einige Aufsätze für die *Altpreussische Monatsschrift*, die *Gegenwart*, die *Frauenrundschau* und die *Königsberger Hartungsche Zeitung* (s. u.). Nach dem Tode von Koschwitz besorgte er ferner die 5. Auflage seiner *Karlsreise* (Leipzig, Reisland 1907) und die 3. Auflage seiner *Anleitung zum Studium der französischen Philologie* (Marburg, Elwert 1907).

Im Oktober 1907 wurde ihm vom Ministerium der Auftrag erteilt, an der Universität Greifswald in Vertretung und Ergänzung von Professor Stengel, der als Reichstagsabgeordneter den grössten Teil des Jahres in Berlin weilte, Vorlesungen und Uebungen aus dem Gebiete der romanischen Sprachen zu halten. Zugleich wurde er zum Mitglied der dortigen Königlichen Wissenschaftlichen Prüfungskommission ernannt und im März 1908 wurde ihm der Professortitel verliehen. Für Thurau, der fast zwanzig Jahre in Königsberg gelebt hatte und sich in den Weltstädten Berlin und Paris am wohlsten fühlte, war es anfangs wohl schwer, sich in den engen Verhältnissen der Kleinstadt Greifswald zurechtzufinden, und sein erster Brief von dort

an mich schloss mit dem echt ostpreussischen Stossseufzer: „Ogottogott, dieses Greifswald!“ Auch im folgenden Jahre schrieb er mir einmal: „Uebrigens plagt mich zuweilen das — Heimweh.“ Aber seine grosse Anpassungsfähigkeit hat ihm doch rasch über alle Schwierigkeiten hinweggeholfen. Er fand auch dort liebe Freunde und war bald bei Studenten und Dozenten ebenso beliebt wie vorher in Königsberg.

Seine Stellung an der Universität war freilich nicht ganz leicht, denn Stengel, den er vertreten sollte, las trotzdem, wenn auch mit Unterbrechungen, weiter und ausser ihm war noch ein etatsmässiger Extraordinarius für romanische Sprachen vorhanden, der doch auch auf Zuhörer rechnete. So musste sich Thurau als 'beauftragter Dozent' gar tüchtig ins Zeug legen, um sich durch geschickte Auswahl und die Gediegenheit seiner Vorlesungen Geltung zu verschaffen. Das ist ihm denn auch vortrefflich gelungen und seine Greifswalder Lehrtätigkeit wurde nicht bloss von den Studierenden, sondern auch von der Fakultät und dem Ministerium als eine so wertvolle Ergänzung der vorhandenen Kräfte angesehen, dass er auch in den folgenden Jahren, als Stengel nicht mehr dem Reichtstage angehörte, weiter als beauftragter Dozent in Greifswald verblieb. Als dann im Winter 1912/13 Stengel ein Gesuch um Enthebung von seinen amtlichen Verpflichtungen einreichte, da war es eigentlich selbstverständlich, dass Thurau der gegebene Mann war, sein Nachfolger zu werden und er wurde denn auch — obwohl das nicht ganz so glatt abging wie ich es hier niederschreibe und noch Widerstände genug zu überwinden waren — im Juni 1913 zum ordentlichen Professor der romanischen Philologie an der Universität Greifswald ernannt.

Als Thurau nach Greifswald kam, fehlten dort noch die in Königsberg und anderwärts seit einer Reihe von Jahren zur Vorbereitung der Lehrerinnen auf die Oberlehrerinnenprüfung eingerichteten Wissenschaftlichen Fortbildungskurse, und Thurau, der gern organisierte und in Königsberg die guten Erfolge dieser Einrichtung kennen gelernt hatte, begründete im Wintersemester 1908/9 auch in Greifswald solche Oberlehrerinnenkurse, zu denen im Sommer 1909 noch realgymnasiale Hilfskurse hinzukamen, die für die Befestigung und Erweiterung der zum Studium unentbehrlichen Vorkenntnisse in Latein, Mathematik usw. Sorge tragen sollten und einzelnen Teilnehmerinnen auch

Gelegenheit zur Vorbereitung auf die Ablegung der Reifeprüfung boten. Die Greifswalder Kurse nahmen unter Thuraus Leitung rasch einen gewaltigen Aufschwung, bürdeten ihm freilich auch eine grosse Arbeitslast auf. Er hat in einem interessanten kleinen Schriftchen: *Das Frauenstudium an der Universität Greifswald. Ein statistischer Bericht nach amtlichen Akten* (Greifswald, Bruncken & Co. 1912) näher darüber berichtet, aber in seiner Bescheidenheit verschwiegen, dass ihm selbst das Hauptverdienst an dieser erfreulichen Entwickelung zukam.

An wissenschaftlichen Veröffentlichungen aus der Greifswalder Zeit wären zu nennen: weitere Aufsätze und Besprechungen in der *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*, u. a. *Gesang und Sprachunterricht* 7, 193—213, *Pro facultate docendi* 8, 385—410, *Französischer Regionalismus und Volkskunde* 13, 127—152, *Von französischer Art und Nation* 14, 19—71, *An der Zeitwende* 14, 241—266, *Aussichten und Wünsche* 15, 270—278, ferner der oben erwähnte Beitrag für Vollmöllers *Jahresbericht* über *Historische französische Syntax 1896—1910*, die sechste Auflage der *Karlsreise* von Koschwitz (Leipzig, Reisland 1912) und die vierte stark umgearbeitete und durch Berücksichtigung der inzwischen auf diesem Gebiete neu erschienenen Schriften vermehrte Auflage seiner *Anleitung zum Studium der französischen Philologie* (Marburg, Elwert 1912), auch ein neues eigenes Buch: *Singen und Sagen. Ein Beitrag zur Geschichte des dichterischen Ausdrucks* (Berlin, Weidmann 1912), ein Thema, das ihm von seinen musikgeschichtlichen Studien her wieder besonders nahe lag. Auch den *Königsberger Universitätskalender* gab er bis zum Jahre 1913 von Greifswald aus weiter heraus, da er ja in Königsberg bis zu seiner Ernennung zum Ordinarius in Greifswald immer noch als Privatdozent geführt wurde.

Im Jahre 1909 begründete er mit mir zusammen im Verlage von Emil Felber in Berlin die *Normannia. Germanisch-romanische Bücherei,* eine in zwangloser Aufeinanderfolge erscheinende Sammlung grösserer wissenschaftlicher Arbeiten aus dem Gesamtgebiete der germanischen und romanischen Philologie. Er selbst hatte für diese Sammlung zwei Bände in Aussicht gestellt: *Von Racine bis Maeterlinck. Studien zum modernen französischen Drama* und *Die Sprachkunst Verlaines*, die aber leider nicht fertig geworden sind. Als dann die *Nor-*

mannia infolge materieller Schwierigkeiten mit dem 13. Bande ihr Erscheinen einstellte, planten wir in einem anderen Verlage eine neue Sammlung: *Romanisch-germanische Literatur- und Sprachstudien*, die aber, obwohl in einigen Greifswalder Dissertationen darauf verwiesen ist, nicht zustande kam, so dass dann Thurau allein im Verlage von Bruncken & Co. in Greifswald das *Romanische Museum* begründete, von dem bisher 16 Bände erschienen oder im Erscheinen begriffen sind, im wesentlichen grössere, von ihm angeregte Greifswalder Doktorarbeiten.

Thurau erfreute sich, obwohl er gelegentlich über dieses und jenes klagte und auf der Eisenbahn sich leicht seinen 'Reisekatarrh' zuzog, eigentlich stets der besten Gesundheit, und das aus dem Jahre 1912 stammende Bild, das dank dem freundlichen Entgegenkommen der Verlagshandlung diesem Hefte beigegeben werden konnte, zeigt ihn in der Vollkraft seiner Mannesjahre. Gegen Ende des Sommersemesters 1911 hatte er, wie er mir damals schrieb, wohl infolge von Ueberarbeitung, während einer Vorlesung einen kleinen Schwächeanfall, der aber ohne weitere Folgen rasch vorüberging. Erst der Krieg hat auch ihn wie uns alle seelisch und körperlich stark mitgenommen. Schon in den ersten Wochen des Krieges fiel, wie oben erwähnt, sein früherer Zögling. Als dann die Russen immer weiter in Ostpreussen vordrangen, kam auch seine Heimatstadt Tilsit, zum Glück nur für drei Wochen, unter russische Herrschaft und sein väterliches Haus hatte russische Einquartierung. Seine Angehörigen waren zu ihm nach Pommern geflüchtet und seine Mutter blieb, da die Russen den Winter über immer noch in bedrohlicher Nähe von Tilsit standen, bis zum Frühjahr 1915 auf einem Gute in der Nähe von Greifswald, sich nach der Heimat sehnend. Im August 1915 besuchte er uns in der Sommerfrische in Bad Altheide und wir verlebten mit ihm einige schöne, uns unvergessliche Tage. Bald darauf wurde sein Neffe, der seit Kriegsbeginn im Felde stand, schwer verwundet und lag lange Zeit im Lazarett. Im April 1916, als ich selbst nicht ganz wohl war, schrieb er mir: „Zum Trost kann ich Ihnen mitteilen, dass es auch bei mir nicht ganz geheuer ist und ich — widerstrebend — auch zum Medizinmann gehen will . . . Man wird alt und mangelhaft.“ Wenige Tage später aber trafen wir uns ganz munter

in Berlin. Im Juni 1916 aber hatte er merkwürdigerweise Todesgedanken. Er schrieb: „Eben bin ich im Begriff, auf zwei Tage nach Berlin zu fahren. In zwei Stunden rutsche ich ab. Ich möchte doch mal raus und mir ist manchmal etwas mies. Das Alter und — lachen Sie nicht — Gedanken an das Ende, die mich nicht loslassen wollen. Na, das muss jeder abwarten.“ Auch im August 1916 schrieb er mir: „Ich selbst habe oft sehr schwere Tage, an denen ich, allein wie ich meist bin, mich mit aller Kraft gegen die Sorgen wehren muss. Aber ist es bisher gegangen, muss es auch weiter gelingen.“

Vom Wintersemester 1916/17 ab hat er sich zu seinen sonstigen Arbeiten noch „freiwillig die Lektorarbeit aufgepackt“, war aber dann zu Weihnachten wieder vergnügt und schrieb: „Mir geht es leidlich, habe auch das Nötige zu essen und den zur Verdauung notwendigen Aerger.“ Anfang Januar 1917 verlor er seine Mutter, was ihn natürlich sehr schwer getroffen hat. Im Februar starb sein Hauswirt. Das Haus, in dem er lange Jahre gewohnt hatte (Wolgaster Strasse 53), wurde verkauft und er musste sich eine neue Wohnung suchen, in den jetzigen Kriegsläuften eine schwierige Aufgabe. Als er uns im April 1917 auf der Durchreise nach Tilsit besuchte, war er, wenn auch etwas schmäler geworden, doch verhältnismässig munter. Es war unser letztes Zusammensein. In den Sommerferien 1917 kam er nicht, wie er es sonst gewohnt war, nach Ostpreussen, da ihn die Einrichtung seiner neuen Wohnung (Schützenstrasse 11) zu sehr in Anspruch nahm. „Mein Wohnungswechsel bringt so viel Scherereien auch gerade mit Handwerkern, dass mir selbst die Ferien dadurch versalzen werden,“ schrieb er am 8. August, und am 3. September: „Ich bin ganz untergetaucht in Aerger und Schererei mit Handwerkern usw. Ich lasse das Haus ausbessern, in das ich einziehen will, und das ist bei den zeitlichen und örtlichen Verhältnissen, die dabei mitwirken, ein Martyrium ganz ungewohnter Art. Es handelt sich um ein zweistöckiges Haus mit zehn Zimmern, das meine Schwester mit mir teilen soll . . . Ich hoffe am 20. September mich eingenistet zu haben, wenn Gott — und die Handwerker es wollen.“ Am 19. Oktober schrieb er: „Sie können sich schwerlich eine vollständige Vorstellung von meiner Umzugswirtschaft unter den gegenwärtigen Verhältnissen einer Klein-

stadt machen. Weder auszudenken, noch auszusprechen. Aber so allmählich öffnet sich die tröstliche Aussicht auf geordnete Zustände in meiner nächsten Umgebung."

Er hoffte zu Weihnachten 1917 oder nach Semesterschluss Anfang Februar 1918 nach Ostpreussen zu kommen, „um Abschied von der Heimat zu nehmen, von Tilsit zumal, wohin mich nur die Gräber der Meinigen noch, hoffe ich, jährlich einmal führen werden. Es ist alles anders geworden, als man dachte." Er kam aber weder zu Weihnachten noch in den Osterferien. „Das Reisen ist so teuer geworden," schrieb er im März, „dass ich mir noch immer überlege, ob ich es unternehme. Wenn ein friedlicher Sommer kommt, müssten wir uns wieder in den Bergen treffen." Im April 1918 kaufte er das Haus, in dem er wohnte (Schützenstrasse 11) und hatte nun bis zum Semesteranfang wieder die Handwerker auf dem Halse. Am 24. Mai schrieb er mir: „Mich hat die Unterernährung und der Aerger etwas schlapp gemacht, so dass ich manche Stunde verliere. Nur einmal war ich verreist, nach Berlin, um etwas aufzuatmen, aber es ist jetzt dort auch nicht schön, aber teuer. Ich kam rasch und gern wieder nach Hause." Und einige Tage später, am 29. Mai: „Neues weiss ich nicht zu melden. Es geht alles seinen Trott und man wird immer älter. Ich bin mit mir sehr unzufrieden, was die Behaglichkeit wesentlich stört." Dies war sein letzter Brief an mich. Dann folgten nur noch Manuskript- und Korrektursendungen für die *Zeitschrift.*

Seine Schwester, die das neugekaufte Haus mit ihm teilen und seinen Haushalt leiten sollte, kam Ende Juni nach Greifswald. Einige Tage später folgten ihre Sachen und es galt nun wieder, mit Hilfe von Handwerkern die Zimmer seiner Schwester einzurichten, was ihn auch noch Sonnabend, den 6. Juli, in Anspruch nahm. Er hatte in den letzten Wochen über rheumatische Schmerzen im rechten Arme geklagt und stand in ärztlicher Behandlung. In den letzten Tagen hatte er auch öfter Schmerzen über der Brust, die anfallweise auftraten, dann aber auch wieder ganz fortblieben. Dabei hielt er aber seine Vorlesungen weiter und war in heiterer Stimmung, zumal er sich freute, dass er nun durch das Zusammenleben mit seiner Schwester ein behaglicheres Heim haben würde. Sonnabend abend besuchte er noch eine befreundete Familie und war auch dort recht heiter. Am Sonntag morgen aber hatte er heftige

Schmerzen und verlangte nach dem Arzte, der ihn untersuchte und vor allem Bettruhe verordnete. Während aber der Arzt noch mit ihm sprach, klagte er von neuem über heftige Schmerzen in der Herzgegend, legte sich zurück und war trotz aller Bemühungen des Arztes in wenigen Minuten tot.

Die Kunde von seinem plötzlichen Tode durcheilte rasch die Stadt und rief überall die höchste Bestürzung und Trauer hervor. Am folgenden Mittwoch, den 10. Juli, fand unter grosser Anteilnahme seiner Schüler und Freunde die Beerdigung statt. Der gelbe Eichensarg war in seinem ganz unveränderten Arbeitszimmer aufgebahrt. Herr Professor Freiherr von der Goltz hielt eine warm empfundene Trauerrede, worauf Geheimrat Stengel ein Bild seiner wissenschaftlichen Tätigkeit entwarf, insbesondere seine umfassenden Kenntnisse und seine stete Hilfsbereitschaft rühmte. Dann wurde der stille Schläfer an seinem alten Häuschen vorüber zur letzten Ruhe auf den alten Friedhof, den er sehr liebte, geleitet.

Wenn wir Thuraus Lebensgang, so wie ich ihn hier aus eigener Kenntnis und nach Mitteilungen von Verwandten und Freunden zu schildern versucht habe, überschauen, so bietet er in der ersten Zeit bis zu seiner Promotion und Habilitation das Bild eines still für sich dahinlebenden Stubengelehrten, der bei seinen Büchern und der Musik volle Befriedigung findet und sich um die übrige Menschheit nicht sonderlich kümmert. Nach seiner Habilitation aber brachen die in ihm schlummernden Kräfte um so ungestümer hervor. Er will der Welt zeigen, was er zu leisten vermag, er kann sich nicht genug tun im Dienste der Allgemeinheit, ganz besonders im Dienste der akademischen Jugend beiderlei Geschlechts. In dieser Wandlung möchte ich hauptsächlich den Einfluss von Koschwitz erkennen, der 1901 nach Königsberg kam und der in ähnlicher Weise mit dem Eifer des unablässig forschenden Gelehrten ein grosses Interesse für öffentliche Angelegenheiten, insbesondere für alles, was die studierende Jugend und die neusprachliche Lehrerschaft anging, verband. So hat Thurau, obwohl er nie in seinem Leben an einer höheren Schule unterrichtet hatte,[1])

---

[1]) Im Juli 1917 schrieb er mir: „Es kann sein, dass ich auch noch Französisch auf dem Oberlyzeum vertreten werde. Wäre mir sehr spass-



mit Freude und Begeisterung an der Gründung der *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* teilgenommen, weil er mit Koschwitz „in dem weiteren Vordringen der Reform eine Gefahr erblickte, eine Beeinträchtigung der geistigen Ausbildung der Schüler, namentlich an den lateinlosen Anstalten, eine Herabdrückung der sozialen Stellung der wieder zu Sprachmeistern gewordenen neusprachlichen Lehrer gegenüber ihren aus streng wissenschaftlicher Schulung hervorgegangenen altsprachlichen Kollegen und endlich eine verderbliche Rückwirkung auf den wissenschaftlichen Betrieb der neueren Sprachen an den Universitäten, denn ein zu rein praktischen Zielen erteilter Sprachunterricht bedarf keiner Neuphilologen" (*Zeitschrift* 3, 401). Die *Zeitschrift* blieb während seines ganzen späteren Wirkens immer im Vordergrund seines Interesses. Auch als er nach Greifswald übergesiedelt und die Verbindung mit der Königsberger Redaktion und Druckerei dadurch für ihn erschwert war, dachte er nicht daran, von der Leitung zurückzutreten, sondern war unablässig bemüht, die *Zeitschrift* mit allen Kräften zu fördern und für sie unter seinen Schülern und Freunden neue Mitarbeiter zu werben. Die in den letzten Bänden der *Zeitschrift* neu auftauchenden Namen sind zum grossen Teil Greifswalder Ursprungs. Er hat auch gern selbst das Wort ergriffen, namentlich in den letzten Kriegsjahren, wenn es sich um wichtige, das Universitätsstudium oder die Zukunft unserer höheren Schulen betreffende Tagesfragen handelte, z. B. *Pro facultate docendi* (*Zeitschrift* 8, 385 bis 410); *Von französischer Art und Nation* (14, 19—71); *An der Zeitwende* (14, 241—266); *Aussichten und Wünsche* (15, 270 bis 278). In der Leitung der *Zeitschrift* bestand zwischen uns beiden stets das beste Einvernehmen. Höchstens warf er mir gelegentlich scherzhaft vor, dass sich die *Zeitschrift* immer mehr in ein 'Shakespeare-Jahrbuch' umwandle und ich ihm, dass er die Leser zu sehr mit moderner französischer Literatur füttere. Noch im Dezember 1916 schrieb er mir: „Ich habe doch manchmal einige Genugtuung, dass die *Zeitschrift* sich so gut gehalten hat und wir uns so gut ineinander finden."

Thuraus ureigenstes Verdienst aber war die lebhafte Anteil-

---

haft, erfordert aber 8 Stunden die Woche und — die Korrekturen! Ist also sehr zu überlegen. Aber es wäre Hilfsdienst." Es scheint dann nichts daraus geworden zu sein.



nahme und rege Förderung, die er dem seit Beginn des neuen Jahrhunderts aufblühenden Frauenstudium, in Königsberg durch Teilnahme an den Oberlehrerinnenkursen und Veröffentlichung der *Wissenschaftlichen Frauenarbeiten,* in Greifswald durch Begründung und Leitung der dortigen Frauenkurse zuwendete, ebenso auch die Pflege des akademischen Sports und die Veröffentlichung des *Königsberger Universitätskalenders.* Ganz besonders hat sich Thurau auch während des Krieges der im Felde stehenden und der kriegsbeschädigten Kommilitonen angenommen und hätte nach dem Kriege noch viel und Tüchtiges auf diesem Gebiete leisten können. Einer seiner Greifswalder Kollegen schrieb nach seinem Tode: „Ich verliere in ihm einen langjährigen Freund, einen Kollegen, der mir besonders nahe gestanden hat und mit dem mich die Uebereinstimmung in zahlreichen Fragen aufs engste verband. Sein warmes Eintreten für die Angelegenheiten unserer Studentenschaft hat ihn mir lieb und wert gemacht. Ueberall hinterlässt er Lücken und mancher hoffnungsvolle Plan für die Zeit nach dem Kriege sinkt mit ihm ins Grab."

In seinen wissenschaftlichen Veröffentlichungen ist Thurau nicht der grossen Heeresstrasse gefolgt, sondern seine eigenen Wege gegangen. Er hat kein Lehrbuch für Studierende geschrieben und hat, was ihm von gewisser Seite sehr verübelt wurde, keinen altfranzösischen Text ediert, obwohl er wenigstens durch Neuherausgabe von Koschwitzens *Karlsreise* gezeigt hat, dass er auch hierzu imstande war. Ganz verzweifelt schrieb er mir einmal über diesen 'Text', den man von ihm verlangte: „N.-N. reitet auf diesem 'Text', scheints, auch vor anderen so beharrlich herum, als hinge tatsächlich das Heil der Universitäten davon ab." Ihn reizte es weit mehr, vom Wege abzuschweifen und bisher unerforschtes Gebiet als erster zu durchwandern. So hat er schon in seinem ersten Buche über den *Refrain in der französischen Chanson* völlig jungfräulichen Boden betreten und nicht bloss reiches Material gesammelt, sondern auch der weiteren Forschung feste Richtlinien gezogen. Auch in seinem späteren Buche *Singen und Sagen,* das von den wenigen, die für seine Beurteilung zuständig sind, sehr hoch geschätzt wird, behandelt er ein bisher vernachlässigtes Grenzgebiet, und ebenso lassen seine kleineren Abhandlungen in den Festschriften für Schade, Groeber und Tobler die Vor-

liebe Thuraus für Stoffe, die von der grossen Menge weniger beachtet werden, deutlich erkennen. Die von ihm angeregten Greifswalder Doktorarbeiten, von denen am Schluss ein Verzeichnis folgt, sind gleichfalls keine nach vorgeschriebenem Schema hergestellte Dutzendware, sondern den verschiedensten, zum Teil wieder recht entlegenen Gebieten entnommen und spiegeln in der Wahl der Stoffe und ihrer Behandlung Thuraus Eigenart und Neigungen auf literarischem Gebiet deutlich wider.

Der Universitätsdozent ist nicht nur wissenschaftlicher Forscher, sondern vor allem auch Lehrer der akademischen Jugend, und dieser Seite seiner Tätigkeit hat Thurau von Anfang an bis zuletzt seine ganze Kraft zugewendet. Er hat nicht etwa, wie es gewöhnlich zu geschehen pflegt, einen wohlabgerundeten Turnus von Vorlesungen in regelmässigen Abständen wiederholt, sondern war immer wieder darauf bedacht, seinen Zuhörern Neues zu bieten, sie in unbekannte, sonst weniger beachtete Gebiete einzuführen. Die Reichhaltigkeit seiner 'Speisekarte', wie er es gewöhnlich nannte, geht ohne weiteres aus dem unten folgenden Verzeichnis seiner in Königsberg und Greifswald gehaltenen Vorlesungen hervor. Ohne die grundlegenden Vorlesungen über Altfranzösisch und über die geschichtliche Entwickelung der französischen Sprache zu vernachlässigen, hat er seiner Neigung entsprechend auch in seinen Vorlesungen die Literatur bevorzugt, namentlich die Lyrik älterer und neuerer Zeit, mit der er so innig vertraut war, und die moderne französische Literatur bis zur Gegenwart hin. Eine Vorlesung wie *Die französische Lyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart im Zusammenhange mit der Musikgeschichte* konnte ausser ihm kein anderer halten. Die Vorlesung über *Französische Volkskunde* hat er schon in Königsberg neu in den Lehrplan eingeführt, und in den letzten Kriegsjahren las er in Vertretung des Lektors in französischer Sprache über Paris, die Provinz, die französische Gesellschaft im 19. Jahrhundert mit Lichtbildern. Ganz besonders suchte er in den jedes Semester wiederkehrenden *Literarhistorischen Uebungen* oder in dem *Kolloquium über sprach- und literaturwissenschaftliche Stoffe,* wie er es später nannte, auf seine Zuhörer einzuwirken, sie zu eigener wissenschaftlicher Arbeit, zu einem tieferen Verständnis der fremden Literaturwerke anzuleiten.

Aus diesen *Uebungen* oder *Kolloquien* sind auch die zahlreichen Doktorarbeiten hervorgegangen, die auf seine Anregung und unter seiner Leitung in Greifswald entstanden.

Um von den Nächstbeteiligten ein zuverlässiges Urteil über Thuraus Lehrtätigkeit zu erhalten, habe ich einen seiner ersten hiesigen Schüler, Herrn Oberlehrer Dr. Pilch in Elbing, und eine Greifswalder Schülerin, Fräulein Oberlehrerin Dr. Lehmann in Bromberg gebeten, mir ihre Eindrücke von Thurau als Lehrer und Mensch mitzuteilen.[1]) Herr Dr. Pilch schreibt:

„Ein väterlich wohlwollender Freund war Thurau allezeit seinen Schülern und besonders mir, der ich ihm für reiche wissenschaftliche Anregung und die mir so oft bewiesene persönliche Güte Dank schuldig bin. Von meinem ersten Semester an habe ich die Vorlesungen des damaligen Privatdozenten Thurau gehört und nicht nur gediegene wissenschaftliche Erkenntnis daraus geschöpft, sondern mich bald auch des freundschaftlichen Verkehrs mit ihm erfreut. Nachdem ich ihn ein Semester im Zusammenarbeiten mit dem vornehm denkenden Kissner gesehen hatte, brach mit der Berufung von Koschwitz und mit der steigenden Frequenz der Albertina eine Glanzzeit für die romanische Philologie in Königsberg an. Der Einfluss, den die Persönlichkeit unseres unvergesslichen Koschwitz auf alle, die mit ihm in Berührung kamen, ausübte, machte sich auch bei Thurau, seinem romanistischen Fachkollegen, geltend. Bewundernd hat er wie wir alle zu dem grossen Gelehrten und gütigen, tatkräftigen Manne emporgeblickt, und in der ersten Vorlesung nach Koschwitz' Tode rief er uns den Wunsch zu, der seine pietätvolle Gesinnung so recht kennzeichnet: 'Möchte doch dieser Mann nicht so rasch vergessen werden, wie es sonst zu geschehen pflegt.' Für den Rest des Semesters nach Koschwitz' Tode übernahm er die volle Vertretung des romanischen Lehrstuhls und hat auch mich dabei, wie er launig zu sagen pflegte, im Rigorosum 'aus der Taufe gehoben'. Darauf legte ich die Staatsprüfung ab und trat in den praktischen Schuldienst. Doch ob auch „ledern Philisterium zog mich in dürre Arme“, für einen frischen Trunk aus dem Quell der Wissenschaft war gesorgt. Thurau unterhielt auch weiterhin

[1]) Für die bereitwillige Erfüllung meiner Bitte sage ich beiden auch hier meinen wärmsten Dank.

einen regen Gedankenaustausch mit mir und bestimmte mich wie so manchen seiner Schüler zur Mitarbeit an dieser *Zeitschrift.* Als ich zum Studienaufenthalt nach Frankreich ging, stand er mir mit seiner reichen Erfahrung ebenso zur Seite wie bei der literarischen Fehde, die sich im Anschluss an meinen Reisebericht (*Zeitschrift* 12, 440—450) zwischen Pitollet in Nîmes und mir entspinnen wollte (*Zeitschrift* 13, 245—249) und die durch den Krieg unterbrochen wurde. Immer wieder empfahl er seinen Schülern im Verkehr mit Ausländern, statt liebevollen Eingehens auf die fremde Art zum Schaden der Sachlichkeit, kühles Urteil und selbstverständlich volle Gerechtigkeit, aber „den Herren Franzosen darf nichts (sc. kein Ausfall gegen Deutschland) durchgehen". Bei solcher vaterländischen Gesinnung empfand er es „aus pädagogischen und nationalen Rücksichten als Missgriff, ja als Würdelosigkeit", als ein Verlag im Jahre 1915 den Versuch machte, Schulausgaben französischer Kriegsliteratur in der Art des Ohnetschen Tagebuches herzustellen. Auf seine direkte Veranlassung nahm ich in einer Rezension der betreffenden Bände (*Zeitschrift* 14, 149—152) scharf gegen solche Bestrebungen Stellung und der Erfolg ist Thuraus Bemühungen auf diesem Gebiet nicht versagt geblieben. Durch Ministerialerlass sind derartige Schulausgaben in Preussen verboten.

„Den Fragen, die mit der 'Neuorientierung' des höheren Schulwesens zusammenhängen, widmete er allezeit ein lebhaftes Interesse und suchte sich durch persönliche und schriftliche Aussprache mit seinen im praktischen Schuldienst stehenden Schülern Klarheit zu verschaffen, um in dem Studienplan der Universität auf die Forderungen der späteren Schultätigkeit vorbereiten zu können. Bei unserem letzten Zusammensein hier in Elbing, das mir unvergesslich bleiben wird, drehte sich unser Gespräch vorwiegend um den französischen Unterricht. Die Einwirkung der historischen Grammatik auf die Schulgrammatik, die stilistischen Uebungen an den Universitäten und im Zusammenhang damit die Lektorenfrage, die Ursachen der mangelnden deutschen Ausdrucksfähigkeit vieler Studierenden, eine Erscheinung, über die Thurau sehr klagte, die leidigen Schulausgaben, denen auch noch unsere letzte Korrespondenz galt, diese und viele andere Fragen beschäftigten damals seinen regen Geist. Ja, wir dachten sogar an gemein-

same Schriftstellerausgaben, die wissenschaftlichen Anforderungen genügen sollten. Im Juli dieses Jahres wollten wir unsere Besprechungen in Greifswald fortsetzen und dann diese Pläne ausführen. Nun hat 'der himmlische Magnificus' meinem wohlwollenden, väterlich gesinnten Lehrer und Berater allzu früh ein 'Semesterschluss' zugerufen. Allezeit aber werde ich mich dankbar des Vertrauens und der Freundschaft erinnern, deren er mich gewürdigt hat. Schlafe sanft, verehrter Professor! Wir, deine Schüler, wollen in deinem Sinne weiter wirken.“

Fräulein Dr. Lehmann schreibt: „Bei der Wahl der Stoffe für seine Vorlesungen kennzeichnet sich deutlich der Wert, den Thurau auf Kenntnis der Liederdichtung und deren Form im besonderen legte. Seine Vorlesungen über Verslehre kehrten in beständigem Wechsel wieder, dazu Stoffe lyrischer Dichtung im Seminar, altfranzösische Lieder vor allem, die *chansons populaires* des späteren Mittelalters, das Volkslied überhaupt, Stoffe endlich, die sich bis zu den zeitgenössischen Lyrikern erstreckten.

„Die Form, in der Professor Thurau am meisten die wissenschaftliche Entwicklung seiner Schüler zu fördern, ihren literarischen Geschmack zu bilden liebte, war das Kolloquium im engeren Kreis seiner reiferen Schüler, dem er sich mit besonderer Hingabe widmete. Dabei bewies er ein Einfühlungsvermögen von einer Sicherheit und Feinheit, wie es nicht vielen Menschen gegeben ist, das sich nicht nur am jeweiligen Stoff, sondern gerade auch an der Persönlichkeit seiner Teilnehmer bewährte. Wie er sofort das Bild des geistigen Gefüges und der Art der Denktätigkeit des Einzelnen hatte, so fasste er auch die Einzelnen im freien wissenschaftlichen Gespräch ganz ihrer Art gemäss und es gelang ihm, auch bei schwerer sich Gebenden manches Wort über die Lippen zu locken, ein reges Wechselgespräch und eine fruchtbare Arbeitsvereinigung zu erzielen. Seine feine künstlerische Auffassung kam besonders bei den Stoffen der neueren Schriftwerke zur Geltung, deren Verständnis zu fördern ihm vor allem am Herzen lag. Dass er die Form und die Pflege der Form hoch bewertete, liesse sich auch an den Themen der Dissertationen nachweisen, die unter seiner Anregung entstanden sind. Von literarischen Erscheinungen, die immer wieder durch ihre Vielgestaltigkeit einen

eigenen Reiz auf ihn ausübten, mögen Till Eulenspiegel, Villon, Diderot, E. T. A. Hoffmann, A. France genannt sein.

„Bei seiner Auffassung mancher Literaturdenkmäler konnte es öfters scheinen, als habe er, soweit dabei das Wesen des erlebenden Geistes in Frage kommt, einen leisen Hang zum Mystischen mit viel kritischer Zweifelsucht verdecken wollen; als Mensch hatte er dem menschlichen Erleben gegenüber — was sich auszuschliessen scheint — lächelnde Skepsis und wahrhaft gütiges Verstehen. Schon im täglichen Umgang eine ungemein liebenswürdige Persönlichkeit, zeigte sich sein feinfühliges Wesen und warmes Gemüt bei näherem Kennen in vielen kleinen Zügen, obwohl er sein Inneres gern versteckte. Aber bei jeder Gelegenheit brach das teilnehmende Herz, eine oft rührend zarte Güte hervor: sobald er von einer Not oder Verlegenheit hörte, war im selben Augenblick sein Wille zu helfen schon da. In ganz Deutschland war es bekannt, wie sehr er die Hochschulbildung der Frauen förderte. In den Kriegsjahren aber wurde die Fürsorge für die ehemaligen Schüler im Felde, ganz besonders für die Kriegsbeschädigten seine vornehmste Aufgabe. Für sie hat er schon viel tätige Hilfe geleistet, für sie steckte er noch voll grosszügiger Pläne, als er plötzlich aus dem Leben gerissen wurde.

„Die Nachricht vom Hinscheiden des verehrten Professors durchlief an einem Sonntag mittag den Kreis seiner Schüler. Da fühlten sie, dass sie nicht nur den Lehrer verloren hatten: Berater, Führer, Freund wollte der Heimgegangene jedem sein und war es unendlich vielen gewesen. Wer ihn erlebt hat, bewahrt das Bild des Verehrten mit seinen reichen Gaben und seinem Schönheitssinn, seiner grossen Güte und steten Hilfsbereitschaft, und bewahrt als ein Schicksalsgut, dass er Zeuge und Geniesser so veredelter Menschlichkeit sein durfte.“

Noch einen dritten Brief möchte ich hier abdrucken,[1]) weil er wie die beiden vorhergehenden bezeichnend ist für die starke Einwirkung von Thuraus Persönlichkeit auf seine Schüler und für deren dankbare Gesinnung gegen ihn. Er ist an die Schwester des Verstorbenen gerichtet und lautet:

[1]) Den Schreiber des Briefes, der noch im Felde steht und unter den heutigen verwickelten Verhältnissen wohl kaum zu erreichen ist, kann ich leider nur auf diesem Wege um seine Genehmigung zum Abdruck bitten.



Im Felde, 19. 7. 18.

Sehr verehrte gnädige Frau!

Aufs tiefste berührte mich die Nachricht vom Tode Ihres Herrn Bruders, die ich der Zeitung entnahm.

In der schwersten Zeit meines Lebens hat Ihr Herr Bruder mir so herzlich-freundschaftlich zur Seite gestanden. Ich verlor meinen Vater zehn Tage vor meinem mündlichen Staatsexamen. Als Akademiker nicht allzu tief in geschäftliche Dinge eingeweiht, hatten meine kranke Mutter und ich als ihr einziges Kind bedeutende Verluste, — es schien mir damals alles zusammenzubrechen.

Da hat Ihr Herr Bruder mir zur Seite gestanden mit seinem Rat, in seiner zartfühlenden Art mich aufgerichtet, hat mir von eigenem schwerem Erleben erzählt — er machte mir Mut, weiter zu arbeiten und ins Examen zu gehen. Was das Schönste und Edelste ist, das Menschen uns mitgeben können, verdanke ich Ihrem Herrn Bruder. Ich habe auch schon schwer geprüften Leuten helfen können; ich weiss von Ihrem Herrn Bruder, wie man auf fremdes Leid eingeht, wie man Verzweifelnde aufrichtet.

Nach dieser persönlichsten Beziehung möchte ich Ihnen meine gnädige Frau, sagen, was Sie von vielen seiner Schüler hören werden: Was wir ihm wissenschaftlich verdanken, ist ausserordentlich viel. Er selber ein Meister in seiner Wissenschaft, dem die Beziehungen im Augenblick nur so zuströmten, wenn er im Seminar ein Problem unserer Wissenschaft besprach, und doch nicht zu stolz, jede einzelne Vorlesung gründlich vorzubereiten; seine Hörer waren ihm dankbar für diese Achtung vor ihrer Persönlichkeit. Er lehrte uns keine Vokabeln oder Einzelkenntnisse; er verstand jene Liebe zur Wissenschaft in uns zu wecken, die nicht wieder von ihr lassen kann. Ich weiss, dass viele seiner Schüler auch später im praktischen Lehrberuf in ihren grossen Ferien immer wieder zu seinen Anregungen zurückkehrten und die Kolleghefte mit den vielen Stichworten aus seinen Vorlesungen neu erarbeiteten. Wie er gleich hoch als Persönlichkeit und als Gelehrter steht, wusste er auch seine Schüler zu einem Studium anzuleiten, das nicht äusserlich ihr Wissen vermehrte, sondern ihre Persönlichkeit durchdrang und besser machte — besonders wertvoll für künftige Erzieher, die doch zumeist zu seinen Füssen sassen.

Wie oft war er in unseren Kreisen fröhlich unter den Fröhlichen — seiner liebenswürdigen Gastfreundlichkeit verdanke ich die Erinnerung an viele frohe Stunden. Wenn es unser höchstes Glück ist, auf unserem Lebenswege bedeutenden Persönlichkeiten zn begegnen, die unser Leben reicher und reifer machen, für mich gehörte der Verstorbene zu diesen Persönlichkeiten. Ich kann dem Geschick nur dankbar dafür sein, dass es mich in Beziehungen zu ihm und seiner innerlich so vornehmen Persönlichkeit setzte.

Wir Soldaten, die wir dem Tode täglich und stündlich ins Auge sehen, fühlen doch die schmerzliche Lücke, die solch ein Todesfall reisst. Sie ist um so schmerzlicher, als gerade Ihr Herr Bruder berufen gewesen wäre wie einer, nach diesen langen Jahren, wo wissenschaftliche Arbeit so völlig zu ruhen hatte, an das frühere geistige Leben anzuknüpfen.

Wenn es mir beschieden sein sollte, nach dem Kriege meinem Berufe wieder nachzugehen, so weiss ich, dass ich wissenschaftlich und persönlich in des Verstorbenen Sinne zu wirken entschlossen bin in der bewussten Erinnerung an ihn, um die tiefe Dankesschuld abzutragen, die ich gegen ihn fühle. Solche Dankesschuld ist am meisten im Sinne Ihres Herrn Bruders. Und das Beste: dann ist er für mich gar nicht tot, dann lebt er fort in seinem Besten.“

Gerade weil Thurau, wie aus vorstehenden und anderen Briefen ersichtlich ist, es so gut verstanden hat, mit seinen Schülern persönlich Fühlung zu gewinnen, ist es doppelt beklagenswert, dass sein Tod so früh und gerade jetzt eingetreten ist, wo auch für die Universitäten die Zeit des Wiederaufbaus beginnt, bei dem er noch so viel hätte leisten können. Auf der andern Seite wollen wir es ihm gönnen, dass er noch in der festen Zuversicht auf einen für uns günstigen Ausgang des gewaltigen Völkerringens und auf einen neuen glänzenden Aufschwung seines geliebten deutschen Vaterlandes die Augen schliessen durfte, dass ihm die schweren Wochen, die wir jetzt durchlebt haben, und die schwere Zeit, die uns noch bevorsteht, erspart geblieben sind.

Thurau ist einsam durch dieses Leben — er würde gesagt haben: ‚durch dieses Theater‘ — gewandelt, und doch besass er alle Eigenschaften, um ein Mädchenherz zu beglücken und ein vortrefflicher Gatte und Familienvater zu werden. Aber er

hat den rechten Zeitpunkt verpasst und dies später auch selbst eingesehen. Als ein gemeinsamer Bekannter von uns in sehr jungen Jahren sich verheiratete, schrieb er mir: „Ich finde den Schritt zur Ehe in solchen Jahren sehr verständig. Entweder so oder — gar nicht. Das ist mein Fall.“

Um so stärker war sein Anlehnungsbedürfnis an Freunde, und die Zahl derer, die bei seinem Tode, wie es in einem Briefe an seine Schwester heisst, sagen durften: „Ich habe einen lieben, wahren, echten Freund verloren“, ist gewiss nicht klein. Als echter Ostpreusse schloss er sich freilich nicht wahllos an jeden Beliebigen an, sondern beobachtete und prüfte und hielt sich, zumal in der späteren Zeit, vorsichtig zurück. „Ich bin zu alt geworden, um neue Zeitgenossen nett zu finden“, schrieb er mir im vorigen Jahre. Gar scharf — aber immer zutreffend — waren mitunter seine Urteile über die ‚lieben Zeitgenossen‘ und ich wünschte, ich könnte eine kleine Blütenlese davon aus seinen Briefen veröffentlichen. Wo er aber wusste, dass man ihm Vertrauen entgegenbrachte, dass er ohne jeden Zwang frei von der Leber weg reden durfte in der Gewissheit, dass alles so aufgefasst wurde wie es gemeint war und nichts übel genommen wurde, da gab er sich auch rückhaltlos hin, da zeigte sich erst der wahre Thurau. Diese ‚freie Aussprache‘ brauchte er, und er vermisste sie jetzt im Kriege mit seinen schwierigen geselligen und Verkehrsverhältnissen immer mehr. „Sehen Sie, jetzt fehlt mir wieder die mündliche Aussprache mit einem, der mich zwanglos reden lässt und ebenso tun würde. Was nützen die paar Briefseiten?“ schrieb er im Frühjahr 1916, und gegen Ende des Jahres: „Aus einer Weihnachtsreise ist diesmal für mich nichts geworden, sehr zu meinem Leid, denn auch ich habe es nötig, mal mit Ihnen und sonst ausserhalb des täglichen Betriebes frei vom Herzen weg zu reden. Das Schreiben wird immer mehr ein ungenügender Ersatz.“ Wie freuten wir uns aber auch jedesmal auf seinen Besuch! Wie rasch entschwanden die Stunden in seiner Gesellschaft. Wie anregend konnte er plaudern, wie herzlich und herzbefreiend lachen. Wie teilnehmend war er für fremdes Leid und Freude. Und welcher Genuss war es, seine reizvollen Briefe zu lesen, von denen ich hier nur ein paar Brocken mitteilen konnte.

Auch dem heiteren studentischen Treiben war Thurau nicht abhold. Er war in Strassburg bei der Turnerschaft Alsatia

aktiv gewesen und hat später nicht geruht, bis er auch in Königsberg im Jahre 1897 die Turnerschaft Frisia mit begründen half. Ein Studiengenosse, Direktor Dr. Prohl in Lauenburg in Pommern hat in einem warm empfundenen Nachruf in der *Akademischen Turnzeitung* vom 11. August 1918 auch diese Seite von Thuraus Wesen beleuchtet.

Mit diesem heiteren, lebensfrohen Grundzuge seines Wesens war ein tiefer, sittlicher Ernst gepaart, der alle seine Handlungen durchdrang und ihn Verdriesslichkeiten, wie sie jede öffentliche Tätigkeit mit sich bringt, Angriffe auf die von ihm vertretenen Anschauungen, falsche Deutung seiner Handlungsweise schwerer empfinden liess, als es nötig war, und als andere es getan haben würden. Sehr schön und zutreffend heisst es über Thuraus Persönlichkeit in einem an mich gerichteten Briefe: „Ich weiss, dass er nicht nur Freunde hatte und begreife auch, dass kurzsichtige oder übelwollende Beurteiler leicht eine Verzerrung von ihm sehen konnten. Oberfächliche oder solche, die sich nicht einfühlen konnten, spürten nicht den festen, klaren, harmonischen Kern, der auf dem Grunde seines Wesens war und unter der Vielfältigkeit der Aeusserungsformen hindurchschimmerte. Aber den Adel und die Tiefe seines Herzens haben viele gefühlt.“

Wenn aber Thuraus unerwarteter Tod schon bei seinen Schülern und Freunden eine so grosse Trauer ausgelöst hat, so wurden doch am schwersten seine nächsten Angehörigen davon betroffen, ganz besonders seine Schwester, die eben nach Greifswald gekommen war, um in dem kleinen Häuschen, das er im April gekauft und mit so viel Liebe und Kunstsinn ausgeschmückt hatte, Freud und Leid mit ihm zu teilen und die nun mit einem Schlage ihre Pläne und Hoffnungen vernichtet sehen musste. Alle, die Thurau und seinen Wert kannten, werden ihren Schmerz ermessen und mit ihr fühlen.

Königsberg Pr. Max Kaluza.

Verzeichnis der von Thurau herausgegebenen Zeitschriften und Sammlungen und der von ihm verfassten Bücher, Aufsätze und Besprechungen.

Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. Herausgegeben von M. Kaluza, E. Koschwitz, G. Thurau. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1902 ff. Band 1. 2 (jährlich 4 Hefte).

Band 3 ff.: Begründet von M. Kaluza, E. Koschwitz †, G. Thurau. Herausgegeben von M. Kaluza und G. Thurau (jährlich 6 Hefte). Band 16 (5 Hefte). Band 17, Heft 1. 2.

Wissenschaftliche Frauenarbeiten herausgegeben von Hermann Jantzen und Gustav Thurau. Berlin, Duncker 1906/7. 1. Heft: Marie Krauske, Grillparzer als Epigrammatiker. — 2. Heft: Marie Pancritius, Studien über die Schlacht bei Kunaxa. — 3. Heft: Mela Escherich, Germanische Weltanschauung in der deutschen Kunst. — 4. 5. Heft: Helene Richter, George Eliot. Fünf Aufsätze.

Normannia. Romanisch-germanische Bücherei. Herausgegeben von Max Kaluza, Königsberg und Gustav Thurau, Greifswald. Berlin, Emil Felber 1909—1913. 1. Band: Kaluza, Englische Metrik in historischer Entwicklung dargestellt. — 2. Band: Fehlauer, Die englischen Uebersetzungen von Boethius, De Consolatione Philosophiae. — 3. Band: Wölk, Geschichte und Kritik des englischen Hexameters. — 4. Band: Deckner, Die beiden ersten Hamlet-Quartos. — 5. Band: Kurt Horn, Studien zum dichterischen Entwicklungsgang Dante Gabriel Rossettis. — 6. Band: Pfandl, Abel Hugo und seine französische Uebersetzung spanischer Romanzen. — 7. Band: Schomann, Französische Utopisten und ihr Frauenideal. — 8. Band: Brangsch, Philosophie und Dichtung bei Sully Prudhomme. — 9. Band: Kado, Swinburnes Verskunst. — 10. Band: Moll, Der Stil von Byrons Childe Harold's Pilgrimage. — 11. Band: Littschwager, Alexandriner in den Dramen Shakespeares. — 12. Band: Campbell, Die Prosa-Apokalypse der Königsberger Handschrift Nr. 891 und die Apokalypse Heinrichs von Hesler. — 13. Band: Schöpe, Der Vergleich bei Dante Gabriel Rossetti.

Königsberger Universitätskalender. Unter Benutzung amtlichen Materials mit Genehmigung des akademischen Senats herausgegeben von Gräfe & Unzer unter Mitarbeit von Gustav Thurau. Königsberg, Gräfe & Unzer 1906/7—1913/14.

Romanisches Museum. Schriften und Texte zur romanischen Sprach- und Literaturwissenschaft herausgegeben von Gustav Thurau. Greifswald, Bruncken & Co. 1914 ff. Band 2: Maas, Die altitalienische Storia Josaphas. — Band 3: Hühne, Die Oper Carmen als ein Typus musikalischer Poetik. — Band 4: Hänseler, La Vie Saint Joce. Eine altfranzösische Heiligenlegende aus dem ersten Viertel des 13. Jahrhunderts nebst zwei späteren Bearbeitungen. — Band 5: Mollenhauer, Saint-Evremond als Kritiker. — Band 6: Jäger, Der Empirestil in der schöngeistigen Literatur Frankreichs zu Beginn des 19. Jahrhunderts. — Band 7 Bachmann, Das englische Sprachgut in den Romanen Jules Vernes. — Band 8: Woelffel, Die Reisebilder in den Romanen La Calprenèdes. — Band 9: Arnholdt, Die Stellung des attributiven Adjektivs im Italienischen. — Band 10: Kiesow, Die philosophische Lyrik von Guyau und Lahor. — Band 11: Lejeune: Die deutsch-spanischen Freundschaftsbestrebungen von Johannes Fastenrath. — Band 12: Lehmann, Baïfs dichterische Vorstellung von Meer und Wasser. — Band 13. Heussler, Molières religiöse Ueberzeugung. — Band 14: Soblick, Werther und René. — Band 15: Jessel, Strophenbau und Liedbildung in der altfranzösischen Kunstlyrik des 12. und 13. Jahrhunderts. — Band 16: Deutschkron, Die Technik des Tiradenbaues in der Chanson de Charles le Chauve verglichen mit der einiger anderer Epen.

E. T. A. Hoffmanns Erzählungen in Frankreich. (*Festschrift zum 70. Geburtstage Oskar Schade dargebracht* von seinen Schülern und Verehrern. Königsberg, Hartung 1896, S. 239—288.)

Geheimwissenschaftliche Probleme und Motive in der modernen französischen Erzählungsliteratur. (*Beiträge zur romanischen Philologie.* Festgabe für Gröber. Halle, Niemeyer 1899, S. 452—483.)

Beiträge zur Geschichte und Charakteristik des Refrains in der französischen Chanson. I. Königsberger Dissertation. Weimar, E. Felber 1899.

Der Refrain in der französischen Chanson. Beiträge zur Geschichte und Charakteristik des französischen Kehrreims. (*Literarhistorische Forschungen* herausgegeben von Schick und von Waldberg, 23. Heft.) Berlin, Emil Felber 1901.

Ein bretonischer Barde: Théodore Botrel. (*Festschrift Adolf Tobler zum 70. Geburtstage dargebracht* von der Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen.) Braunschweig, G. Westermann 1905, S. 413—434.

Karls des Grossen Reise nach Jerusalem und Konstantinopel. Ein altfranzösisches Heldengedicht herausgegeben von E. Koschwitz (*Altfranzösische Bibliothek.* 2. Band). 5. Auflage besorgt von G. Thurau. Leipzig, Reisland 1907. — 6. Auflage 1913.

Anleitung zum Studium der französischen Philologie für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen von Eduard Koschwitz. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage von Gustav Thurau. Marburg, Elwert 1907. — Vierte umgearbeitete Auflage 1912.

Historische französische Syntax 1896—1910. (Vollmöllers *Kritischer Jahresbericht über die Fortschritte der romanischen Philologie* XI, I, 343—406.) Erlangen, Junge & Sohn 1911.

Das Frauenstudium an der Universität Greifswald. Ein statistischer Bericht nach amtlichen Akten. Greifswald, Bruncken & Co., 1912.

Singen und Sagen. Ein Beitrag zur Geschichte des dichterischen Ausdrucks. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1912.

Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. Aufsätze: Viktor Hugo als Dichter für Haus und Schule 1, 27—40. — Reform und Reformschule 3, 166—170. — Sprachstoff und Sprachgefühl 3, 193—210. — Eduard Koschwitz 3, 406—434. — Pro domo 4, 61—65. — Zur Beurteilung von Hemmes Buch: Das lateinische Sprachmaterial im Wortschatz der deutschen, französischen und englischen Sprache 4, 354—357. — Kritik der Kritik 4, 537—539. — Anweisung für Lehrer des Französischen und Englischen zur Benutzung ihres mit staatlicher Beihilfe geförderten Aufenthalts in Ländern französischer oder englischer Zunge 4, 539—543. — Der internationale Lehrer- und Schüleraustausch zur Verbesserung des neusprachlichen Unterrichts 5, 36 f. 50 f. 52 f. — Utopia paedagogica 6, 428—440. — Nach fünf Jahren 6, 446—456. — Der Wettstreit zwischen Französisch und Englisch 7, 150—159. — Gesang und Sprachunterricht 7, 193—213. — Pro facultate docendi 8, 385—410. — Entgegnung 8, 540—544. — Adolf Tobler † 9, 164 f. — Postcriptum 9, 335—338. — Nach zehn Jahren 11, 1—4. — Französischer Regionalismus und Volkskunde 13, 127—152. — Von französischer Art und Nation 14, 19—71. — An der Zeitwende 14, 241—266. — Nachwort (zum Kapitel Hetzliteratur) 15, 140—145. — Aussichten und Wünsche 15, 270—278. — Besprechungen von: Nordau, Zeitgenössische Franzosen 1, 325—330. — Jouffret, De Hugo à Mistral 1, 428—430. — Tuer, Old London Street Cries and the Cries of to-day 2, 87—89. —

Villatte, Taschenwörterbuch der französischen und deutschen Sprache 2, 106. — Lacomble, Histoire de la littérature française 2, 214—216. — Blennerhassett, Chateaubriand 2, 314—318. — Rogivue, Französisch-deutsches und deutsch-französisches Taschenwörterbuch 2, 318. — Weigand, Stendhal 2, 422 f. — Pâris, Les Français chez eux et entre eux 3, 285. — Hemme, Das lateinische Sprachmaterial im Wortschatze der deutschen, französischen und englischen Sprache 3, 515--520. — Poppenberg, Maeterlinck; W. Miessner, Maeterlincks Werke 3, 604 f. — Klincksieck, Chrestomathie der französischen Literatur des 19. Jahrhunderts 4, 449—451. — Ricken, Einige Perlen französischer Poesie von Corneille bis Coppée 4, 451 f. — Rosset, Exercices pratiques d'articulation et de diction 4, 461 f. — Bibliotheca romanica 5, 81—84. 567 f. — Rigal, La mise en scène dans les tragédies du XVIe siècle 5, 86—88 — Villatte, Land und Leute in Frankreich 5, 157—159. — Baumann, Sprachpsychologie und Sprachunterricht 5, 260—264 — Voretzsch, Einführung in das Studium der altfranzösischen Literatur 5, 466—469. — Pollak, Französischer Sprachführer 5, 474. — Beier, Die höheren Schulen in Preussen und ihre Lehrer 6, 463. — Horn, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas 6, 463 f. — Falkenberg, Ziele und Wege für den neusprachlichen Unterricht 6, 467 bis 469. — Torbiörnsson, Die vergleichende Sprachwissenschaft in ihrem Werte für die allgemeine Bildung und den Unterricht 6, 469 f. — George Sand, La petite Fadette hrsg. von Rosenthal und Sachs 6, 470—472. — Brun, Les littératures provinciales avec un esquisse de géographie littéraire de la France 6, 549—551. — Thibaut, Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache. Neu bearbeitet von Kabisch 7, 178—180. — Brun, Pupazzi et Statuettes. Etudes sur le XVIIe siècle 7, 275 f. — Gruber, Zeitiges und Streitiges. Briefe eines Schulmanns an seine Mutter 8, 157 f. — Molé, Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache 9, 79. — Krebs, Abrégé de l'histoire de la littérature française 9, 79 f. — Lhande, Autour d'un foyer basque 9, 80 f. — Belouin, Der Franzose 9, 178 f. — Bornecque, Questions d'enseignement secondaire des garçons et filles en Allemagne 9, 376—379. — Engwer, Impressions de France 10, 68—70. — Watrin, Echos poétiques de Lorraine 13, 542 f. — Friederichsen, Methodischer Atlas zur Länderkunde von Europa. 2. Lieferung: Die Nordseeländer und Frankreich 14, 148 f. — Sattler, Honoré de Balzacs Roman La Peau de chagrin 15, 306—309. — Zéliqzon, La Famille ridicule 15, 370 f. — Bökelmann, Ludwig XIV. Ein Auszug aus Duruy, Histoire de France; Huth, Le siècle de Louis XIV. Ausgewählte Abschnitte aus der Histoire générale von Lavisse und Rambaud, 15, 447—449. — Cruchet, Les universités allemandes au 20e siècle 16, 138—141. — Nötzel, Der französische und der deutsche Geist 16, 142—144; Nordau, Französische Staatsmänner 16, 144 f. — Un an de journalisme en pays occupé (Gazette des Ardennes) 16, 145 f. — Lien, Das Märchen von der französischen Kultur 16, 215 f. — Behrens, Das kriegerische Frankreich 1915. Erlebnisse und Betrachtungen 16, 216 f. — Beck, Psychologie du peuple français d'après Fouillée, Taine, Renan, Cousin, de Tocqueville, Hannotaux. Heinrich, Le caractère et l'esprit français par Alfred Fouillée. Morceaux choisis. 16, 217—220. — Dietrich Schäfer, Das Reichsland 17, 152—154. — Neumann, Der Artikel Genève des 7. Bandes der Enzyklopädie 17, 154 f. — Perrault, Les Contes de ma Mère l'Oie hrsg. von Standenath 17, 155—157. — Meunier, La Mer et les Marins hrsg. von Fuhrmann 17, 157 f. — Französische Marinenovellen (Contes Maritimes) hrsg. von Glöde, 17, 158 f. — Zeitschriftenschau: Literaturblatt für germanische und

romanische Philologie 1, 112. 346. 468. 2, 335 f. 3, 617—620. 4, 33 f. 284 f. 5, 96. 379 f. 479 f. — Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 1, 112—114 243 f. 4 7 f. 2, 333—335. 4, 94—96. 5, 185—188. 475—478. 11, 188 f. — Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1, 110 f. — Pädagogisches Archiv 1, 243. — Zeitschrift für romanische Philologie 1, 244. 346. 467. 2, 332 f. — American Journal of Philology 1, 244. 2, 336. 4, 96. — Revue germanique 4, 96. — Revue de l'enseignement des langues vivantes 4, 90 f. 477 f. 5, 94—96. 7, 287. 9, 189—192.

Königsberger Universitätskalender. 1906/07: Berühmte Lehrer der Albertina (11—23). — Studentenwirtschaft und Studentenwechsel (64—72). — Erinnerungen aus dem Königsberger Karzer (156—178). — 1907: Alma mater Albertina. (31—36). — Der alte Schade (63—75). — Alte Trinksprüche der Königsberger Studenten (134—138). — Frauenstudium an der Albertina (153—158). — 1907/08: Sport und Studium (112—122). — Königsberger Farben- und Bundeslieder (130—168). — 1908/09: Poetische Denkmäler über Königsberger Studentenleben (73—84). — Krambambuli (103—108). — 1909/10: Die fürstlichen Rektoren der Albertina (53—59). — Die Organisation der studierenden Frauen (101—106). — 1910/11: Aus vergangenen Tagen (55—69). — Femina cantans academica (108—116). — 1911/12: Deutsches Volkstum (90—100).

Altpreussische Monatsschrift: Die Musik zu Max von Schenkendorfs Gedichten 35, 247—259.

Gegenwart: Vom modernen Geist in Frankreich (9. Jan. 1904)

Frauenrundschau: Klassische Pädagogik und Frauenbildung (26. Nov. 1905).

Königsberger Hartungsche Zeitung: Zur Literaturgeschichte Ostpreussens: E. T. A. Hoffmann und Königsberg (25. Juli 1897) — Unsere Gassenhauer (30. Dez. 1897) — Zum 100. Geburtstage Hoffmanns von Fallersleben (2. April 1898) — Königsberger Erinnerungen an Otto Nicolas. Zum 50. Todestage (14. Mai 1899) — Zum 50. Todestage Friedrich Ludwig Jahns (15. Okt. 1902) — Frederi Mistral, der Feliber von Maiano (30. März 1903) — Pariser Ansichtskarten (11. Okt. 1903) — Eine Kritik der Weiblichkeit 1. Mai 1904) — Das fünfundzwanzigjährige Stiftungsfest der litauischen literarischen Gesellschaft zu Tilsit (25. Okt. 1904) — Eine Abrechnung mit der Moderne (18. Dez. 1904) — In memoriam Eduard Koschwitz. (16. Jan. 1905) — De profundis (9. April 1905) — Das Jubiläum des Don Quixote (7. Mai 1905) — Palaestra und Studentenschaft (1. Juli 1905) — Zum 300. Geburtstage Pierre Corneilles (3. Juni 1906) — Deutsches Studentenleben in kritischer Betrachtung (17. Juni 1906) — Eugène Sue. Zu seinem 50. Todestage (4. August 1907) — Literarische Rundschau: Dämon Berlin — Paul Ernst, Der Weg zur Form — Freiherr von Holz, Bric à brae.

Greifswalder Zeitung: Gemäldeausstellung (19. Februar 1910) — Ausstellung des Greifswalder Kunstvereins (17. 19. Februar 1911).

Verzeichnis der von Thurau zu Königsberg und Greifswald gehaltenen Vorlesungen und Uebungen.

a) Königsberg 1900-1907.

Einführung in das Studium der romanischen Philologie 2 (W 03/04) — Einführung in das Altfranzösische mit Interpretation von Flore et Blancheflor 1 (W 00/01) — Altfranzösische Uebungen für Anfänger 2 (S 02) — Interpretation altfranzösischer Texte 2 (S 06) — Interpretation des Chevalier au lion 2 (S 04) — Altfranzösische Syntax 2 (W 04/05) — Historische Syn-

tax der französischen Sprache 2 (S 01) — Geschichte der altfranzösischen Literatur 3 (S 05. W 05/06) — Französische Literatur im 14. und 15. Jahrhundert 1 (W 02/03) — Französische Lyrik bis zum Beginn der Renaissance 2 (W 01/02) — Leben und Werke Racines 2 (W 02/03) — Französische Literatur des 18. Jahrhunderts 3 (S 02) — Der französische Roman im 19. Jahrhundert 1 (W. 06/07) — Französische Literatur von der Romantik bis zur Gegenwart 3 (S 07) — Die französische Literatur unter der dritten Republik 1870—1900 2 (S 00) — Die bedeutendsten Erscheinungen in der romanischen (französischen, italienischen, spanischen) Literatur der Gegenwart 2 (S 03 W 03/04, — Uebungen zur französischen Literaturgeschichte 1 (S 05—S 07) — Französische Verslehre 2 (W 06/07) — Französischer Strophenbau in alter und neuer Zeit 2 (S 03) — Paläographische Uebungen für Anfänger 1 (S 07) — Französische Volkskunde 2 (W 00 01. W 04/05) — Französische Konversationsübungen 1 (W 05/06—S 07) — Grundzüge der italienischen Grammatik in Verbindung mit italienischer Lektüre (S 00) — Einführung in das Italienische 1 (S 06) — Italienische Literatur vom Zeitalter Dantes bis zur Gegenwart 1 (S 04) — Einführung in das Spanische 1 (W 05/06) — Spanische Literatur im 16. und 17. Jahrhundert 2 (S 01) — Der spanische Roman seit Cervantes 1 (W 04/05).

b) Greifswald 1907-1917. [1])

Historische Grammatik der französischen Sprache 4 (W 08/09) — Historische Lautlehre des Französischen mit Rücksicht auf seine alten und neuen Mundarten 5 (W 13/14) — Geschichte der französischen Schriftsprache 2 (W 14/15) — Die französische Sprache zur Zeit der Renaissance mit Erläuterung von Texten 3 (S 16) — Die französische Sprache im 15. und 16. Jahrhundert (für W 18/19 angekündigt) — Uebungen an neufranzösischen Dialekttexten (S 09) — Phonetische Erläuterungen zu Koschwitz, Les Parlers Parisiens (W 11/12) — Französische Satzlehre in geschichtlicher Darstellung 4 (W 17/18. S 18) — Kapitel aus der historischen Syntax des Französischen im Anschluss an die Interpretation von Crestiens Erec und Enide 3 (W 09/10) — Einige Kapitel der französischen Stilistik 2 (S 12) — Uebungen zur altfranzösischen Grammatik (W 11/12) — Uebungen an altfranzösischen Texten (W 15/16) — Besprechung und Auslegung altfranzösischer Literaturwerke (W 12/13) — Die ältesten französischen Sprachdenkmäler (W 09/10) — Erklärung des Rolandsliedes 3 (S 10. 14. 17) — Li dis dou vrai aniel (W 13/14. S 18) — Altfranzösische Uebungen über Crestiens de Troies (S 15) — Crestiens de Troies, Cliges (angekündigt für W 18/19) — Altfranzösische Texte des 13. Jahrhunderts (S 16) — Altfranzösischer Minnesang (S 18) — Die altfranzösische Farce de Pathelin (S 11) — Uebungen an alt- und mittelfranzösischen Texten (W 16/17) — Hauptströmungen der französischen Literatur und Kultur im Mittelalter 2 (W 14/15. S 15) — Rabelais und die französische Renaissance 2 (S 12) — Oeuvres de François Villon (S 08) — Syntaktische Uebungen über Montaignes Essais (W 10/11) — Das klassische Zeitalter der französischen Literatur 3 (W 08/09) — Die französische Literatur im 17. Jahrhundert 4 (W 12/13) — Pierre Corneille und der Klassizismus. Mit sprachlicher Erläuterung ausgewählter Stücke 4 (W 15/16) — Racine 2 (S 14) — Molière und die französische Komödie 2 (S 18) — Sprachliche und literarische Uebungen über Molière (S 12) — La Bruyère, Carac-

---

[1]) Für Zusammenstellung der Greifswalder Vorlesungen Thuraus und der unter seiner Leitung dort entstandenen Doktorarbeiten bin ich Frl. cand.-phil. Hartung zu Bisdorf bei Greifswald zu Dank verpflichtet.



tères (W 15/16) — Diderot, Paradoxe sur le comédien (S 16) — Voltaire 2 (S 10. S 17) — Chateaubriand, Les martyrs mit Texterläuterungen und Arbeiten (W 13/14) — Alfred de Vigny, Poésies (W 08/09) — Alfred de Musset und die Romantik (W 11/12, für W 18/19 angekündigt) — Die französische Komödie bis 1830. 4 (W 10/11) — Das französische Drama seit 1830. Romantik und Realismus in Dichtung und Schauspielkunst 1 (S 11) — Französische Literatur von der französischen Revolution bis zum zweiten Kaiserreich 3 (W 16/17) — Victor Hugo mit Texterläuterungen 2 (W 17/18) — Die französische Literatur der Gegenwart unter der 3. Republik (1870—1908) 3 (W 09/10) — Die französische Literatur seit 1870 2 (W 13/14) — Naturalismus und Romantik in der neuesten französischen und belgischen Literatur seit 1890. 3 (S 15) — Maupassant 1 (W 08/06) — Rostand und Maeterlinck 2 (S 08) — José Maria de Hérédia (W 16/17) — Die französische Lyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart im Zusammenhang mit der Musikgeschichte 4 (S 09) — Zeitgenössische französische Lyrik (S 14) — Uebungen über das französische Volkslied (W 14/15) — Französische Verslehre 4 (S 11. S 14. W 16/17) — Französische Verslehre II. Strophenbau in Verbindung mit der Lektüre alt- und neufranzösischer Dichter 3 (S 08. W 11/12) — Uebungen zur altfranzösischen Verslehre (W 17/18) — Uebungen zur Verslehre mit altfranzösischen und provenzalischen Texten (W 14/15- — Literarhistorische Uebungen (S 08—S 11) — Repetitorium der neufranzösischen Literaturgeschichte (W 12/13) — Uebungen und Vorträge über romanische Landes- und Vokleskunde im Zusammenhang mit der Literaturgeschichte (S 15) — Uebungen zur französischen Literatur- und Kulturgeschichte (W 15/16) — Kolloquium über sprach- und literaturwissenschaftliche Stoffe nach Vereinbarung in zwei Abteilungen für Anfänger und Vorgeschrittene (S 16 bis W 17/18) — Kolloquium über Sprach- und Literaturgeschichte des 17. Jahrhunderts (S 18) — Paris à travers les siècles. Lichtbildervortrag W (16/17) — A travers la province française. Mit Lichtbildern (S 17) — La société française au XIX[e] siècle. Mit Lichtbildern (W 17/18) — Neufranzösische Uebersetzungsübungen (W 16/17 bis S 18): E .T.A. Hoffmann. Das Fräulein Scudéry (W 16/17); Chamisso, Peter Schlemihl (S 17); Schopenhauer, Die Welt als Wille und Vorstellung (S 18); E. T. A. Hoffmann, Don Juan (für W 18/19 angekündigt) — Altprovenzalisch (S 17) — Mistral, Mirèio (S 10) — Einführende Uebungen für Italienisch (S 14; für W 18/19 angekündigt) — Dante mit Erläuterung ausgewählter Stellen aus der Divina Commedia 2 (W 10/11) — Boccaccio und die italienische Renaissance 1, (S 09) — Einführung in das Spanische (W 14/15).

Verzeichnis der auf Anregung von Thurau entstandenen Doktorschriften.

1. Heinrich Behrens, Francisque Sarceys Theaterkritik. Greifswald 1911.
2. Walther Brangsch, Philosophie und Dichtung bei Sully Prudhomme 1911 (*Normannia* 8).
3. Walter Fleischer, Synaesthesie und Metapher in Verlaines Dichtungen. Versuch einer vergleichenden Darstellung 1911.
4. Emilie Schomann, Französische Utopisten des 18. Jahrhunderts und ihr Frauenideal 1911 (*Normannia* 7).
5. Otto Lehnartz, Edouard Rod, Paul Bourget und ihre literarische Richtung 1912.
6. Walter Meuschel, Der literarische Bauerntypus in der französischen Dichtung des 16. und 17. Jahrhunderts 1912.

7. Max Müller, Jean Joseph Vadé (1719—1757) und das Vaudeville 1912.
8. Willi Schultz, Joannes Magnon, ein Zeitgenosse P. Corneilles 1912.
9. Herrmann Altrock, Parallelismus, Antithese und romantische Ironie in Rostands Cyrano de Bergerac 1912.
10. Reinhold Krüger, Die grammatischen Dichtungen Ernest Renans, ihre Vorbilder und Quellen 1913.
11. F. Claus, Jean Godard. Leben und Werke (1564—1630). 1913.
12. A. Pietrkowski, Bemerkungen zur Syntax Maupassants 1913.
13. Ulrich Molsen, Philosophie und Dichtung bei Quinet 1913.
14. Pauline Bernheim, Einfluss der Mystik Swedenborgs und Saint Martins auf die Romandichtung Balzacs 1914.
15. Karl Jäger, Der Empirestil in der schöngeistigen Literatur Frankreichs zu Beginn des 19. Jahrhunderts 1914 (*Romanisches Museum* 6).
16. Georg Maass, Die altitalienische Storia Josaphas. Einleitung, Quellenstudien und Sprache 1914 (*Rom. Museum* 2).
17. Ernst Mollenhauer, Saint-Evremond als Kritiker 1914 (*Rom. Museum* 5).
18. Fritz Hühne, Die Oper Carmen als ein Typus musikalischer Poetik. Ein Beitrag zur Dramaturgie der französischen Oper 1915 (*Rom. Museum* 3).
19. Kurt Lange, Eugen Sue's Seeromane, ihre Herkunft und Eigenart 1915.
20. Paul Woelffel, Die Reisebilder in den Romanen La Calprenèdes 1915 (*Rom. Museum* 8).
21. Hans Bachmann, Das englische Sprachgut in den Romanen Jules Vernes 1916 (*Rom. Museum* 7).
22. Paul Hänseler, La vie Saint Joce. Eine altfranzösische Heiligenlegende aus dem ersten Viertel des 13. Jahrhunderts nebst zwei späteren Bearbeitungen 1916 (*Rom. Museum* 4).
23. Julius Kiesow, Die philosophische Lyrik von Guyau und Lahor 1916 (*Rom. Museum* 10).
24. Fritz Lejeune, Die deutsch-spanischen Freundschaftsbestrebungen von Johannes Fastenrath 1916 (*Rom. Museum* 11).
25. Paul Soblik, Werther und René 1916 (*Rom. Museum* 14).
26. Karl Arnholdt, Die Stellung des attributiven Adjektivs im Italienischen 1917 (*Rom. Museum* 9).
27. Johanna Lehmann, Baïfs dichterische Vorstellung von Meer und Wasser. Ein Beitrag zur Geschichte des literarischen Renaissancestils 1917 (*Rom. Museum* 12).
28. Marie Jessel, Strophenbau und Liedbildung in der altfranzösischen Kunstlyrik des 12. und 13. Jahrhunderts 1917 (*Rom. Museum* 15).
29. Otto Heussler, Molières religiöse Ueberzeugung 1917 (*Rom. Museum* 13).
30. Paul Gerhard Sternberg, Lamartines Mondpoesie 1917 (Verfasser gefallen).
31. Martin Deutschkron, Die Technik des Tiradenbaues in der Chanson de Charles le Chauve verglichen mit der einiger anderer Epen 1917 (*Rom. Museum* 16).

Die Werte des französischen Anfangsunterrichts in Real-, Reform- und verwandten Schulen.[1]

Ueber den Gewinn, der sich aus dem fortgeschritteneren Unterricht im Französischen, aus dem Schriftsteller sowohl als aus der Satzlehre, erzielen lässt, sind sich Gegner und Freunde der Realanstalten im ganzen einig; über den Anfangsunterricht, soweit er nicht das Gymnasium und alte Realgymnasium betrifft, wo das Lateinische die Grundlage bildet und ein Vergleichsobjekt für wissenschaftliche Betrachtungsweise sein kann, gehen die Ansichten auseinander. Ganz besonders schroff lauten die Urteile der Gegner der Reformschule. Zielinsky und Oskar Jäger, beide bewährte Wortführer in der Verteidigung des humanistischen Gymnasiums, erwarten von dem französischen Anfangsunterricht der Reformschule und somit auch der Realschule nicht nur keine Förderung, sondern nur Hemmung wissenschaftlichen Denkens. Ersterer behauptet (*Die Antike und wir* 1905 S. 23): „Ein solches Lernen (gemeint ist Französisch ohne lateinische Vorkenntnisse) erstickt das dem Menschen innewohnende Streben, für jeden Fall ein Gesetz und einen vernünftigen Grund zu suchen.“ Letzterer erklärt in Baumeisters *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre* III, 1: „Den fremdsprachlichen Unterricht mit Französisch oder Englisch beginnen, heisst den wissenschaftlichen Sinn in seinen ersten Keimen ersticken.“

Solche Urteile haben infolge der allseitig anerkannten Autorität ihrer Vertreter dem Ansehen der lateinlosen und Reformschule ausserordentlich geschadet.

Es fragt sich nun aber, ob das Lateinische unbedingt Voraussetzung eines einigermassen wissenschaftlichen Betriebs des Französischen sein muss, oder ob nicht eine andere gleichwertige Grundlage und ein geeignetes Vergleichsobjekt vorhanden ist. Ich glaube, dass man den Ersatz für das fehlende Latein in der Muttersprache finden kann, wenn man die darin vorhandenen Vergleichswerte nur richtig heranzuziehen versteht. Ich bin überzeugt, dass, wenn dies geschieht, der fran-

[1]) Eigentlich sollte dieser Aufsatz Altsprachlern zur Aufklärung dienen. Vielleicht aber findet auch der eine oder andere Neusprachler einige Anregung darin.

zösische Anfangsunterricht an lateinlosen Schulen und an der Reformschule nach dem Frankfurter System nicht nur zum wissenschaftlichen Denken anzuregen, sondern auch das Verständnis für das Wesen der Sprache als eines organischen Gebildes, insbesondere der Muttersprache, anzubahnen sehr wohl imstande ist. Hat denn das Lateinische in Sexta und Quinta etwa eine andere Grundlage, ein anderes Vergleichsobjekt als unsere Muttersprache? Auch hier ist wissenschaftlicher Betrieb nur durch fortgesetzten Vergleich möglich. Wo er unterbleibt, sinkt der Unterricht zum öden Drill herab. Denn an das Lateinische an und für sich ist der wissenschaftliche Geist des Unterrichts nicht gebunden, so wenig wie an das Französische allein. Wissenschaft ist eben Vergleich.

Der Vergleich wirkt im Sprachunterricht naturgemäss nach zwei Seiten hin befruchtend. Nicht nur die fremde Sprache wird dadurch in dem nötigen Masse beleuchtet, auch auf die eigene fällt das Licht zurück. Erst neben der fremden wird die Eigenart der Muttersprache erkannt. Von dem fremdsprachlichen Unterricht im allgemeinen wie von dem französischen Anfangsunterricht, der uns hier beschäftigt, im besonderen müssen wir demnach ein tieferes Eindringen in das Verständnis der deutschen Sprache erwarten. Selbstzweck darf das Erlernen der fremden Sprache nie und nimmer sein. Durch das fremde Idiom zum eigenen, das sollte ein Hauptziel des fremdsprachlichen Unterrichts sein.

Im französischen Anfangsunterricht kann jedes der einzelnen Gebiete, die sich hier der Betrachtung auftun, in seiner Weise zur Erreichung des angestrebten Zieles, Anbahnen wissenschaftlichen Denkens und tieferes Verständnis der Muttersprache beitragen: die Lautlehre, Wortkunde, Formenlehre und Satzlehre. Das soll im folgenden dargelegt werden. Dabei wird, sich zeigen, dass auch in grammatisch-logischer Beziehung das Französische so gut seinen Mann zu stellen vermag wie das Lateinische. Auch das rein psychologische Vergleichsmoment soll zu seinem Rechte kommen.

1. Lautlehre. In dem Lautierkursus, mit dem der französische Unterricht meist anhebt, eröffnet sich den Schülern sozusagen eine neue Welt. Hatte er bisher mit jedem Lautzeichen in der Regel nur einen bestimmten Lautwert verbunden, so erfährt er jetzt, dass dem französischen a, e, i unser a, e, i

nicht gleichwertig gegenübersteht. Er lernt also, dass im Französischen die Lautzeichen ganz andere Lautwerte darstellen als in seiner Muttersprache. Durch den Vergleich mit der fremden Aussprache wird ihm die eigene erst bewusst. (Ist das im Lateinischen auch in demselben Umfange möglich?) Der Unterricht wird sich nicht auf rein mechanische Drill- und Dressurarbeit beschränken, sondern durch eine Belehrung über die Natur der Laute, über die Art und Weise ihres Entstehens zu einer bewusst unterscheidenden Aneignung hinleiten. Dafür ein Beispiel. k (c), p, t haben bekanntlich im Französischen einen völlig anderen Lautwert als im Deutschen. Der Unterschied wird leider nicht immer beachtet. Sprechen wir dem Schüler die Wörter ‚Kabel, Pauke, Taube' laut und deutlich vor, so hört er hinter dem anlautenden k, p, t einen starken Hauchlaut. Wir müssten diese Laute eigentlich mit den Zeichen kh, ph, th, aspirierten Knalllauten (tenues aspiratae), wiedergeben. Der Franzose spricht hingegen in *canif, papa, tâter* die k, p, t als reine tenues ohne den bei uns nachstürzenden Hauchlaut aus. Ein kleines Experiment wird dem Schüler den Unterschied völlig klar machen. Man hält eine brennende Kerze nahe an den Mund und spricht das Wort „Papa" in der gewohnten deutschen Art. Die Flamme wird infolge des starken Hauchlauts hinter den beiden p stark ins Schwanken kommen oder sogar ausgehen. Bei richtiger französischer Aussprache desselben Wortes wird sich die Flamme kaum bewegen. Durch eine derartige Behandlung der Laute gelangt der Schüler zu einer bewussten Aneignung, die von der durch rein mechanisches Vor- und Nachsprechen gewonnenen sich in ihrer nachhaltigen Wirkung unterscheidet. Aehnlich steht es mit der französischen Satzbetonung. Soll der Schüler hier zu einem richtigen Verständnis des Gegenstandes gelangen, so wird man die deutsche Art der Satzbetonung zum Vergleiche heranziehen müssen. Man zeigt dem Schüler, wie ein deutscher Satz sich aus dem Munde eines Deutsch radebrechenden Franzosen anhört, der jeder Silbe ungefähr die gleiche Tonstärke zuteilt. Aehnlich verhält es sich weiterhin mit der der französischen Sprache eigenen Bindung. In allen diesen Dingen muss der unvermeidliche Drill durch Aufklärung über das Wesen der Sache, durch Feststellen der die beiden Sprachen unterscheidenden Merkmale unterstützt werden. Wenn

der Schüler dabei angeleitet wird, das Wesentliche an der Sache selbst herauszufinden, so erhöht das nicht nur für ihn den Reiz des Unterrichts, es wird ihn auch zu selbständigem Beobachten und Denken anleiten.

2. Wortkunde. Da die Kenntnis des Lateinischen nicht vorausgesetzt werden kann, bleiben nur die Beziehungen zur Muttersprache und allenfalls zur heimischen Mundart übrig. Indessen wird man auch schon dem Sextaner sagen dürfen, dass das Französische zum grössten Teile durch mancherlei Umwandlungen aus dem Lateinischen entstanden ist, dem auch wir manches Wort entlehnt haben; man wird ihm auch kurz erzählen dürfen, wie das alles gekommen ist. Schon bald wird ferner der Lehrstoff französische Wörter bringen, die sich als ursprünglich deutsche entpuppen (genauer als germanisches Worteigentum).

Andererseits wird der Schüler auf solche Vokabeln stossen, in denen er unschwer die Urbilder französischer Lehnwörter entdeckt. Um zu zeigen, was sich in etymologischer Hinsicht schon in den ersten Wochen des ersten Unterrichtsjahres ermöglichen lässt, lege ich den Wortschatz des französischen Elementarbuches von Dubislav und Boek, Ausgabe C für Sexta Lektion 1—6 zugrunde und unterscheide der obigen Darlegung gemäss:

a) Wörter, die der Franzose dem Deutschen entlehnt hat. Es sind *le banc* die Bank. Auffallen wird hier das in beiden Sprachen abweichende Genus. Indessen gebrauchen oberdeutsche Mundarten *Bank* noch als Maskulinum. Im Französischen hat sich demnach das ursprüngliche Genus erhalten. Der Franzose hat es dem Oberdeutschen entlehnt. Im übrigen beziehen sich die hierhin gehörigen Wörter auf die Farben: *blanc* weiss, also eigentlich ‚blank, blinkend', *brun* braun, *bleu* blau, *gris* grau, eigentlich ‚greis'. Der vom Hochdeutschen abweichende Vokalbestand in *brun* und *gris* wird sich dem des Plattdeutschen kundigen Schüler leicht erklären. Auch wird man es nicht unterlassen, auf den Eigennamen ‚Gries' hinzuweisen und so das Verständnis für die Entstehung der deutschen Eigennamen anzubahnen.

b) Wörter, die der Deutsche dem Französischen entlehnt hat. Sie werden alle als entbehrliche Fremdwörter entlarvt. Es handelt sich um Verwandtschaftsnamen, die



im 17. Jahrhundert von uns übernommen wurden: *cousin, cousine, oncle, tante, papa, maman,* von denen die echt deutschen Benennungen ‚Vetter, Base, Oheim, Muhme‘ usw. verdrängt wurden. Die anderen betreffen meist das Gasthaus: *restaurant, dîner, souper,* denen man *hôtel* hinzufügen wird. *Douze* wird dem Schüler unser ‚Dutzend‘ erklären. (*La tasse* Tasse und *le café* Kaffee sind dem Arabischen entlehnt.) Eine Belehrung über das Verabscheuungswürdige, das im Gebrauche der dem Französischen ohne zwingende Gründe entnommenen Fremdwörter liegt, wird zur Stärkung des völkischen Gefühls beitragen.

c) Wörter, die in beiden Sprachen dem Lateinischen entstammen. In der Reihenfolge des genannten Uebungsbuches sind es: *la classe* die Klasse *(classis), la table* der Tisch, die ‚Tafel‘[1]) *(tabula), la porte* die Tür, die ‚Pforte, das Portal‘ *(porta), la craie* die Kreide *(creta,* nach Friedrich Kluge eigentlich *terra creta* ‚gesiebte Erde‘, irrtümlich zu einem Erzeugnis Kretas gemacht), *la fenêtre* das Fenster *(fenestra,* im Hochdeutschen mit Genuswechsel,[2]) in süddeutschen Mundarten aber noch Femininum!), *le maître* der Lehrer, der ‚Meister‘ scil. Schulmeister *(magister), le mur* die Mauer *(murus* im Deutschen mit Genuswechsel, der vielleicht durch Anlehnung an ‚die Wand‘ zu erklären ist), *le papier* das Papier *(papyrum), le plancher* der Fussboden, dem eigentlich *la planche* Brett, Bohle, Diele vorausgeschickt werden sollte *(planca* ‚Planke‘, dickes Brett), *la famille* die Familie *(familia* ‚Familie‘, erst im 18. Jhd. aufgekommen, Luther gebraucht dafür noch ‚Haus‘, siehe Kluge), *l'école* die Schule *(schola), durer* dauern *(durare), la minute* die Minute *(minuta).* Wie man sieht, eine stattliche Reihe![3]) Die in Klammern beigefügten lateinischen Wörter sind natürlich nicht für den Schüler bestimmt, der nicht zwei Fremdsprachen auf einmal lernen darf. Etymologische Hinweise sollten in der Schule im allgemeinen nur auf Bekanntes Bezug nehmen. Von all den aufgeführten lateinischen Wörtern darf man allenfalls *porta* heranziehen, wenn dem Schüler die ‚Porta Guestfalica‘ bekannt ist. Die nahe Verwandtschaft der französischen und

---

[1]) Die Wörter in Anführungszeichen stehen nicht im Uebungsbuch.

[2]) infolge Angleichung an „das Windauge“ vgl. engl. *window* und das ahd. *augadôra.*

[3]) Es handelt sich, wie oben gesagt, nur um die ersten sechs Lesestückchen.

der entsprechenden deutschen Wörter wird dem Schüler indes von selbst in die Augen springen. Um so mehr gilt es hier zu verhüten, dass er annimmt, sie gehörten zu den unter a und b aufgeführten Gruppen. Eine kurze Belehrung über den Ursprung des lateinischen Lehnwortes im Deutschen wird sich demnach hier nicht umgehen lassen, umso weniger als damit zugleich eine Aufklärung über den Einfluss der römischen Kultur auf die Germanen verbunden wird. Auch ein Sextaner wird gerne zuhören, wenn ihm etwas über die ursprüngliche Bauart des germanischen Hauses erzählt wird, das nur aus Holz und Flechtwerk bestanden hat und mit Stroh oder Schindeln gedeckt war, und wie die Germanen erst von den Römern den Steinbau *(murus)* und die Bedeckung des Hauses mit Dachziegeln *(tegula* = *la tuile* = „Ziegel") kennen lernten. Hinweise auf das Plattdeutsche, wo es bekannt ist, werden bei *mur, durer, porte* u. a. das etymologische Verständnis fördern.

3. Die historische Grammatik wird, wie in der Schule überhaupt, so besonders im Anfangsunterricht, natürlich nur soweit in Betracht kommen, als sie den Lernstoff nicht vermehrt, um dem Schüler zu den übrigen Lasten nicht noch eine neue aufzubürden. Sie wird von Einzelheiten absehen und sich auf gewisse Gruppenerscheinungen beschränken, in denen ein bestimmtes Gesetz waltet. Ein solches Verfahren wird dem rein mechanischen Erlernen der Sprache vorbeugen, es wird dem Schüler seine Aufgabe sogar erleichtern, und indem es ihn von der Oberfläche in die Tiefe der Sache eindringen lässt, begriffliches Denken anregen. Einige Beispiele mögen das Gesagte ins rechte Licht setzen.

a) Ausfall des *s* vor *t*, kenntlich durch den Circonflex, in *fête* Fest, *bête* Bestie, Biest, *fenêtre* Fenster, *maître* Meister, *château* Kastell. So auch *vous êtes* neben *tu es*, *il est*.

b) Ausfall des *t* der 3. Sg. Indik. Präs. nach *d, t, c: il vend, bat, vainc* gegenüber *il rompt, craint, feint* (Konsonantenhäufung vermieden).

c) Einschieben eines *t* in *a-t-on?, donne-t-on?* zur Vermeidung des Hiatus. Die Erklärung kann erst erfolgen, wenn *il finit, il rompt, il doit* gelernt worden ist, aus denen der Schüler ersieht, dass auch *il donne* und *il a* ursprünglich auf *t* ausgingen. Das „eingeschobene" *t* in *a-t-il* usw. erklärt sich demnach als ein Laut, der dem *a* und *donne* von Rechts wegen



zukommt und sich vor dem Vokal in *on* zu erhalten gewusst hat.[1])

d) Einschieben eines *d* vor *r* nach *n* entsprechend dem deutschen *Fähndrich* für *Fähnrich: venir* aber *je vien-d-rai; je crain-s*, aber *crain-d-re* und so in allen Verben auf *-aindre, -eindre, -oindre.* (Hiernach erkläre man auch den Unterschied zwischen *il vend* und *il crain-t.)* Aehnlich *je voudrai* zu *vouloir.*

e) Vokalwechsel beim Verb, je nachdem der Stamm oder die Endung den Ton hat: *je jette — nous jetons, j'appelle — nous appelons, ils viennent — nous venons, je dois* und *ils doivent — nous devons, je meurs — nous mourons, ils peuvent — nous pouvons.* In allen dasselbe Gesetz: Voller Vokal in der stammbetonten Silbe, geschwächter Vokal, wenn der Ton auf die Endung übergeht.

Weitere durchgreifende Gesetze wird der erfahrene Fachmann selbst hinzufügen.

4. Grammatisch-logische Schulung. Ebenso klar wie das Lateinische kennzeichnet das Französische — zum Unterschied vom Deutschen — das Verhältnis des prädikativen Adjektivs zum Subjekt: *le mur est haut — la maison est haute — ces maisons sont hautes.* Im Deutschen haben wir in allen Fällen unflektiertes ‚hoch'. Das Französische unterscheidet — wiederum im Gegensatz zum Deutschen — ebenso scharf wie das Lateinische das Adverb vom Adjektiv und dringt hier, wie oben, auf Klärung des Satzinhaltes durch Nachdenken: *nos soldats sont braves — nos soldats ont bravement combattu.* Das Französische hat in dieser Hinsicht den Vorzug vor dem Lateinischen, dass es nur die eine adverbiale Bildung auf *-ment* besitzt, während das Lateinische mit seiner verhältnismässig grossen Anzahl adverbialer Endungen das Gedächtnis stark in Anspruch nimmt. Ferner werden die Kasusverhältnisse im Französischen ebenso deutlich hervorgehoben wie im Lateinischen, vielleicht noch deutlicher. Das Französische benutzt freilich andere Mittel. Den Genetiv und Dativ stellt es mit Hilfe der Präpositionen *de* und *à* dar, den Nominativ und Akkusativ deutet es durch die Stellung an: ‚Deine Schwester habe ich nicht gesehn' *'je n'ai pas vu ta sœur* (oder *ta sœur, je ne l'ai pas vue*). In streng logischem Aufbau ordnet das Französische

[1]) Neuerdings erklärt man freilich *a-t-il* und *donne-t-il* als Analogiewirkung von *as-tu* und *donnes-tu*.

die Satzteile: Subjekt — Prädikat — Akkusativ-Objekt — Dativ-Objekt. Eine Verwechslung von Subjekt und Akkusativ-Objekt einerseits, des Akkusativ- und Dativ-Objekts andererseits wie sie im Deutschen und auch lateinischen Satze, wie wir gleich sehen werden, unter Umständen möglich ist, ist im Französischen bei dieser Gesetzmässigkeit des Satzbaues völlig ausgeschlossen. Im Lateinischen trägt infolge seiner freieren Wortstellung die gleichartige Bildung des Nominativs und Akkusativs beim Neutrum (*templum, templa, vas, vasa* usw.), des Nominativs und Akkusativs der Mehrzahl der 3., 4. und 5. Deklination *(cives, fructus, res)*, des Genetivs und Dativs der Einzahl in der 1. und 5. Deklination *(feminae, diei)* usw. nicht gerade zur klaren Darstellung des Gedankens bei. Im Deutschen verhält es sich ähnlich in Fällen, wie ‚die Frau, das Kind, die Frauen, die Kinder', die Subjekt und Akkusativ-Objekt sein können, sowie bei ‚der Frau', welche Form sowohl Genetiv wie Dativ vorstellt. Ganz besonders fordert der mit *dont* eingeleitete Relativsatz beim Uebersetzen das Nachdenken heraus: ‚die Frau, deren Kinder du gesehen hast' und ‚die Frau, deren Kinder so nett sind' *la femme dont tu as vu les enfants,* aber *la femme dont les enfants sont si gentils* . . .

Wie kommt es nun aber, dass das Lateinische in dieser Hinsicht trotzdem weit höher als das Französische gewertet wird? — Es liegt einmal daran, dass es vermöge seiner fünf Deklinationen mehr Beispiele zur Einübung der Kasusverhältnisse benötigt. Diesem Vorzug des Lateinischen steht jedoch der Nachteil gegenüber, der aus der Gedächtnisarbeit erwächst, die das Einprägen von fünf Deklinationen erfordert. Zum andern tragen die französischen Uebungsbücher die Schuld, die zu wenig Gelegenheit bieten, die Kasusverhältnisse gründlich zu klären. Das oben bereits angeführte Elementarbuch von Dubislav-Boek z. B. bringt in Lektion 9 die Deklination. Sind nun die Beispiele (offenbar wegen der zusammenhängenden Stücke) in dieser Lektion für eine gründliche Einübung der Deklination in Sätzen schon sehr spärlich, so finden sich in den folgenden fast gar keine mehr. (Wir begegnen hier einem Fehler so vieler Uebungsbücher: dem Mangel an Uebungsstoff zur Wiederholung. Das Neue verdrängt das Alte nahezu völlig). Ein Beispiel, wie das oben angegebene ‚deinen Bruder habe ich nicht gesehen' oder besser ‚deine Schwester habe ich nicht ge-

sehen' (besser, weil das Deutsche hier den Akkusativ verhüllt) sucht man im 1. bis 3. Jahrgang vergebens. Und doch sind solche Beispiele und auch solche, in denen neben dem Akkusativobjekt der Dativ vorkommt, ausserordentlich wichtig für die grammatisch-logische Schulung. Am Französischen an und für sich liegt es also nicht, wenn in dieser Hinsicht ein Vorwurf erhoben wird. Stoff für die grammatisch-logische Schulung bietet es hinlänglich. — Ich erinnere weiterhin an die Veränderlichkeit des Participe passé, z. B. *Quelles villes avez-vous vues?*, an die des Participe présent, an den Gebrauch von *son*, *sa* und *leur*, ferner an die vielfache Möglichkeit, das Wörtchen „sie" im Französischen wiederzugeben, *elle, ils, elles, la, les, eux, vous* usw. Welch trefflicher Uebungsstoff zum Denken bietet sich hier dar!

5. Die psychologische Betrachtung der Sprache verfolgt den Zweck, den Schüler in die Anschauungs- und Denkweise des fremden Volkes einzuführen, zugleich aber auch ihm die Eigenart unseres Volkes in gleicher Hinsicht zum Bewusstsein zu bringen. Durch den Vergleich mit der fremden Form wird ihm die eigene erst deutlich, lernt er die heimische Art erst schätzen. Man wird am ersten hier zum Ziele kommen, wenn man das fremde Idiom in der eigenen Sprache etymologisch genau wiedergibt. Der Schüler wird so durch das Mittel der Muttersprache zum vollen Verständnis der fremden Denkart vordringen. — Um zu zeigen, was auf diesem Gebiete schon im ersten Unterrichtsjahr geboten werden kann, halte ich mich wieder an das Elementarbuch von Dubislav-Boek für Sexta. Da muss zunächst der Artikel den Schüler fremd anmuten. Im Deutschen hat er drei grammatische Geschlechter kennen gelernt, im Französischen findet er nur zwei vor. Das sächliche ist ausgeschieden. Dem Franzosen erscheinen die Dinge nur in den beiden natürlichen Geschlechtern. Es gibt für ihn gewissermassen nur männliche und weibliche Wesen, die Sache ist verschwunden. Für das Deutsche wird hier wieder der Gewinn herausspringen, dass der Schüler darauf aufmerksam gemacht wird, dass dem Deutschen nicht alle Dinge als sächlich erscheinen, dass er vielmehr unter ihnen eine Auswahl trifft und so bestimmten Gruppen ein natürliches Geschlecht zuweist. — Das Zweite, das dem Anfänger sehr bald auffallen muss, ist die dem Französischen fehlende Deklination. Was ihm als

Deklination vorgeführt wird, ist in Wirklichkeit doch nur Ersatz für Deklination. Die Flexion ist völlig geschwunden, die Präpositionen *de* und *à* sind an ihre Stelle getreten. ‚Der Palast des Königs' ist dem Franzosen ‚der Palast von dem König' und ‚der Palast gehört dem König' ist ihm ‚der Palast gehört zu dem König'. Zum Verständnis dieser Eigentümlichkeit wird der Lehrer, wo es angeht, wieder auf das Plattdeutsche hinweisen. Unter den Verbalformen bieten das 1. Futurum und das Passiv Gelegenheit zur psychologischen Vertiefung. Sagt der Deutsche: ‚ich werde geben', so hat der Franzose dafür: ‚ich zu geben habe' *je donner-ai.* Er denkt also: ‚ich habe es noch zu tun' und drückt damit das Zukünftige als eine seinem Pflichtbewusstsein entspringende Handlungsweise aus. Zum Ausdruck des Passivs dient ihm das Hilfszeitwort ‚sein' *être*, während wir ‚werden' zu Hilfe nehmen. Ihm schwebt bei *je suis loué* der Zustand vor, in dem ich mich befinde: ‚ich bin ein Gelobter', uns die Handlung, die man mit uns vornimmt. — Merkwürdig muss ferner dem Schüler unter den Verbalformen *jai été, j'ai marché* ‚ich habe gewesen', ‚habe marschiert' erscheinen, dem allerdings das Plattdeutsche Aehnliches zur Seite zu stellen hat. Nicht weniger seltsam muss es dem Schüler vorkommen, wenn ihm die Partikel der Verneinung *ne-pas* und *ne-point* als ‚nicht einen Schritt', ‚nicht einen Punkt' erklärt wird.

Kommen wir nun zu den Wörtern und Redewendungen. *La boîte à papier* Papierkasten, *la salle à manger,* Speisezimmer, *la chambre à coucher* Schlafzimmer sind dem Franzosen doch eigentlich ‚der für Papier bestimmte Kasten', ‚das zum Speisen bestimmte Zimmer' usw. Er ‚nimmt' den Kaffee, isst ein ‚Ei in der Schale', *œuf à la coque* (weichgekochtes Ei) offenbar im Gegensatz zum Spiegelei. *Il déjeune* „er geht vom Fasten (*jeûne* lat. *jejunium)* ab", wo wir ‚frühstücken'. *Il se promène* ‚er führt sich spazieren', denn er sagt auch *la bonne promène les enfants. La bonne* unser ‚Dienstmädchen' ist dem Kinde ‚die Gute' oder ‚die Liebe', denn auch den ‚lieben' Gott nennt es *le bon Dieu.* Das Kind ‚tut seine Pflichten' *fait ses devoirs,* ‚es macht seine Schulaufgaben', danach *il soupe* 'es isst seine Suppe' (*souper* Abendessen!) und ‚bringt sich ins Bett' *il se couche (coucher l'enfant* zu Bett bringen). — In seiner Lebhaftigkeit fragt der Franzose nicht bloss wie wir: Was ist das?

sondern ,was ist das, was das ist, nämlich das? Er konstatiert nicht einfach: da ist das Buch. Er sagt vielmehr: ,Sieh da das Buch'. ,Du musst das so machen' gibt er wieder mit: ,es ist nötig, dass du es machst wie das *(comme ça)*. Das Löschpapier bezeichnet er recht anschaulich als das ,trinkende' Papier *(papier buvard)*. Er ,friert' nicht, er ,hat Kälte'. Er hat nicht Mitleid ,mit' oder er ist zufrieden ,mit' einer Person oder Sache. Person oder Sache sind ihm vielmehr die Ausgangspunkte seines Mitleids, seiner Zufriedenheit: *il a pitié de moi, il est content de ta conduite.* — Er zählt nicht 14 Tage, sondern *quinze,* nicht 4 Wochen, sondern *un mois.* — Sein Ofen ist nicht ,aus' Eisen, sondern ,in' Eisen *(en fer)*. Diese zahlreichen Einzelheiten der fremden Anschauungsweise können schon dem Sextaner zum Bewusstsein gebracht werden. Mit Hilfe der Muttersprache muss er in jedem einzelnen Falle auf den Standpunkt versetzt werden, von dem der Franzose die Sache anschaut, wenn er zu einem klaren Erfassen der jeweiligen Sprachwendung gelangen soll. Dabei wird dem Schüler allmählich bewusst werden, dass jedes Volk gewissermassen nur einen Versuch macht, mit Hilfe seiner Muttersprache dem eigentlichen Wesen eines Dinges, eines Vorganges näher zu kommen, ohne dass es ihm gelingt, seinen Begriff in der von ihm gewählten Ausdrucksform ganz zu erschöpfen. Je mehr Sprachen ich also lerne, wird er herausfühlen, desto vielseitiger wird die Vorstellung von den Dingen in mir sein, eine desto tiefere Erkenntnis werde ich von ihrem wahren Wesen gewinnen.

Aus den vorstehenden Ausführungen wird, hoffe ich, auch ein Gegner der Reformschule erkennen, dass der französische Anfangsunterricht recht stattliche Bildungswerte besitzt. Er wird freilich nicht mit Unrecht einwenden, dass dem französischen Unterricht vielfach leider andere Ziele als die hier genannten, gesteckt worden seien. — Wir wollen das Vergangene ruhen lassen. Nach allen meinen Beobachtungen bereitet sich ein Umschwung in dem neusprachlichen Lehrbetrieb vor. Aufsätze in den Fachzeitschriften, die Wähmersche Schrift[1]) und vereinzelt auch schon neue Lehrbücher, wie z. B. das Strohmeyersche französische Lehrbuch, deuten darauf hin.

Barmen. Oskar Vogt.

[1]) Spracherlernung und Sprachwissenschaft, Teubner 1914.

Mitteilungen.

Auch eine vergleichende Textkritik.

Ein Heer von Schulausgaben bildet gegenwärtig das Rückgrat unseres neusprachlichen Unterrichts. Nicht immer entstammen die stets mehr oder weniger zurechtgestutzten Texte den edelsten Beweggründen. Fabrikartig schiessen sie empor, mehren sich, schier ohne Wahl. Klassische Meister, wie die allermodernsten werden herausgegriffen, gesichtet und als Schullektüre vorgesetzt. Der Unterricht heischt, dass der Schüler mit den Werken der betreffenden Sprachen bekannt gemacht wird, und die Lehrpläne für die höheren Schulen Preussens fordern für die fremdsprachliche Lektüre „wertvollen Inhalt in edler Form". Die französischen Stücke oder Romane, um auf sie zu kommen, bringen als Kern fast immer eine Liebesgeschichte, und das ist typisch französisch. Um sie herum gruppiert sich eine Handlung, die irgendeinen Teil des Volkslebens in irgendeiner Gegend darstellt. Was wird nun aus solch einem Romane, wenn er, aus bestimmten Prinzipien manchmal, aber leider oft wahllos und aus äusserlichen Gründen für die Jugend zugestutzt wird? Die Ergebnisse einer Untersuchung darüber sind wenig erfreulich, und oft muss man den Kopf schütteln bei solcher Verständnislosigkeit für den Stoff, wie sie bei vielen Herausgebern begegnet. Nicht nur, dass gekürzt wird, nein vielmehr, wie gekürzt wird, darin liegt ein Unfug, welcher nicht zu verantworten, und dem aufs schärfste entgegenzutreten ist. An der Hand von Pierre Loti's *Pêcheur d'Islande*, Ausgabe Calmann-Levy, Paris, und der Schulausgabe desselben Romans in Freytags *Sammlung französischer und englischer Schriftsteller,* in gekürzter Fassung für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Karl Reuschel, 1. Auflage 1906, soll hier eine eingehendere Untersuchung stattfinden: wie ist Loti's Roman beschaffen und was macht die Schulausgabe aus ihm? Die Angabe der Seitenzahl bezieht sich auf die Calmann-Levy'sche Ausgabe.

Zunächst sei kurz der Inhalt des Romans wiedergegeben: Yann, ein bretonischer Kabeljaufischer, liebt Gaud, die Tochter eines angesehenen Bürgers, und heiratet sie. Einige Zeit darauf er-

trinkt er in den isländischen Gewässern. Sylvester, Yanns Freund und zukünftiger Schwager, zieht in den Krieg nach China und stirbt auf dem Rückwege an seinen Wunden. Dies ist die geringe Handlung des Romans. Fragen wir uns zunächst, worauf kommt es dem Dichter in seinem Romane an, und was will er uns sagen; sehen wir dann, was der Herausgeber damit gemacht hat.

Der spiritus rector des französischen Romans ist im wesentlichen immer die Liebe. Ihre Darstellung ist, den Geistern entsprechend, natürlich sehr verschieden. Wer sich nach einem französischen Romane als Schullektüre umsieht, wird zwar in erster Linie zu berücksichtigen haben, was von Liebe und Liebesereignissen darinsteht, aber sobald man sich überhaupt für einen französischen Roman als Stoff einer Schullektüre entschlossen hat, muss man sich bewusst sein, dass man damit etwas vor die Klasse trägt, worin von Liebe die Rede ist. Dieses wesentlichste Thema des Romans ist also in diesem Falle nicht zu umgehen; sonst fielen die Romane überhaupt aus dem Lehrplane aus. Ist die Idee der Liebe gesund und natürlich durchgeführt, so liegt kein Hindernis vor, einen derartigen Stoff vor die Schüler zu bringen. Soviel Vertrauen muss man zur Jugend haben. Hätte man es nicht, so wäre es schon zu spät, noch irgendwie erzieherisch in dieser Hinsicht auf sie einwirken zu wollen. Die Liebe, wie sie Pierre Loti in seinem *Islandfischer* als Kern benutzt, ist durchaus rein und keusch, zumal diese Leidenschaft in der Gegend, wo der Roman spielt, jahraus jahrein von rastloser, frischer Arbeit begleitet wird. Es handelt sich hier nicht um alle möglichen ausgemalten Formen der Leidenschaft; jegliches Raffinement fehlt. Die Menschen (Bretonen werden hier geschildert) sind einfach, ernst, schwerblütig. Sie stehen in ernster Arbeit und haben Gott vor Augen. Seine Stimme spricht zu ihnen im Brausen des Meeres; Todesgedanken sind ihnen vertraute Genossen. Anspruchslos und karg ist ihr Leben; ihre Pflichten sind hart und dringlich. Der Islandfischer ist den grössten Teil des Jahres unterwegs; kurze Zeit nur gehört der Heimat. Er ist zu sehr mit dem Ernst gebietenden Meere verwachsen, um sich frivol zu gebärden. So ist auch seine Liebe schlicht und natürlich. Gewiss wird sie auch zur Leidenschaft, aber diese Kräfte zerstören nicht, sie bauen auf. Im Verkehre mit der Natur, wie er ihn täglich hat, erlangt er zeitig eine geistige Reife. Seinem Gotte wird er ohne grosse Irrungen zugeführt, so dass sein Glaube einfach ist wie das Leben, das ihn umgibt. Ebenso einfach ist seine Liebe; sie ist nicht kompliziert. Das Weib ist für den Islandfischer kein Problem. Es ist ihm Gegenstand der Liebe, Erfüllung seines Lebens; das ist alles. Diese Leidenschaft ist die reinste Form der Liebe, und Pierre Loti hat sie zum Gegenstande

dieses Romans gemacht Sie kann nicht verderblich auf die Jugend wirken. Da sie mit steter Arbeit verbunden ist, wirkt sie um so erzieherischer.

Und mitten in ihrer Arbeit stellt Loti die Bretonen dar. Ein solches Volk hat keinen Sinn für die Intrigen des Lebens; es eignet sich einfach nicht dazu. Wer je in der Bretagne verweilt hat, ist vor allem von dem ruhigen Ernste ihrer Bevölkerung berührt worden. Dort ist kein Wohlstand zu Hause; man nährt sich schlecht und recht. Der Bretone ist nicht leicht in seinen Bewegungen. Die Schwermut des Meeres ist ihm ins Gemüt übergegangen. Es stimmt ihn ernst, denn es ist sein Leben und Tod. Das Meer muss hergeben, was er für Weib und Kind das Jahr über braucht; in den wilden Fluten findet er nicht selten sein Grab. Wem ist nicht jener erhabene Eindruck haften geblieben, wenn er einmal dem alljährlichen Bittgange zur Zeit des Marienfestes beigewohnt hat? In langen, stummen Zügen bewegt sich das Volk zum Kalvarienberge, und inbrünstige Gesänge und Gebete steigen empor zur Jungfrau Maria, während das ewige Meer dort unten rauscht und rauscht! Wem ist da nicht aufgegangen, wie eng der Bretone mit seinem Gotte zusammenhängt, wie Naturgewalt und Gottheit für ihn untrennbar sind? Ein solches Volk ist ernst und hat nicht viel Sinn für allzu frohe Feste. Harte Arbeit ist meist sein einziges Teil. Ein andauerndes Ringen mit dem Meere füllt das Leben der Männer aus, Schaffen und Beten das der Frauen. Solche Leute zeigt uns der Dichter in seinem Romane. Er bringt sie bei all ihren Verrichtungen, wie sie leben, lieben, wirken, sterben. Nur einmal blickt die Fröhlichkeit durch eines ganzen Jahres Mühe, und wo sich die Liebe hervorwagt, ist sie ernst und gehalten wie das ganze Volk der Bretagne. So steht in dem Romane das Gemälde einer natürlichen Liebesleidenschaft neben ebenso natür-icher Arbeitspflicht. Es liegt auf der Hand, dass der jugendliche Leser unter solchen Umständen nicht gefährdet werden kann, dass die Liebe, wo sie überhaupt vorkommt, zur Genüge kontrastiert wird von dem anderen, weitaus grösseren Teile des Lebens, von der Pflicht. Nur schlichte und gute Bilder ziehen an einem vorüber, und das in ungezwungener Natürlichkeit und dazu in höchst frischer Lebendigkeit.

Die Handlung wird allerwegen von der sie umgebenden Natur begleitet. Namentlich der Bretone ist ohne seine Landschaft, ohne das Meer gar nicht denkbar. Jene Technik des Romans, die menschlichen Gemütsstimmungen durch die Stimmung in der Natur hervortreten zu lassen und zu begleiten, ist bei den französischen Meistern vor Loti kaum üblich. Gerade ihm ist es gegeben, beides so ineinander übergreifen zu lassen, dass es nicht getrennt werden

kann und darf. Gerade dies aber hat die hier zu besprechende Schulausgabe leider allzu häufig unternommen. Nach dem Gesagten sind jegliche Gründe dafür hinfällig. Dieses Ineinandergehen von Natur- und menschlichen Stimmungen ist für den Dichter des *Islandfischers* unbestrittene Eigenart. Wer den Roman aus einem Schulexemplare geniessen will, in welchem gerade diese Stimmungen durch willkürliche Lücken zerrissen sind, wird nie zu einem richtigen Bilde von der Eigenheit des Dichters kommen können: der Inhalt, der Fortschritt der Handlung, beide sind hier auf ein Mindestmass beschränkt. Alles gilt dem Dichter der Eindruck, den er durch seine Worte hervorruft. Dasselbe Bild, welches ihm vorschwebt, will er beim Leser auslösen und zustande kommen lassen. Wie aber kann dies geschehen, wenn hier und da, überall, je nach Gutdünken Stellen ausgelassen sind? Sobald man es mit einem Kunstwerke zu tun hat, sollte die Unverletzlichkeit vor allem erstes Gebot sein. Wird man aus einem Rubensschen Gemälde eine Szene herausschneiden und die Teile über der Lücke wieder zusammenfügen, nur weil man die Sittlichkeit wahren zu müssen meint? Hier in dem *Islandfischer* steht nichts Unsittliches, keinerlei Art. Stoff und Behandlung sind rein und keusch, wie sie schlicht und natürlich sind. Ein innerer Grund zu kürzen liegt nicht vor, und Zimperlichkeit ist nirgends am Platze. Jeglicher äussere Grund aber musste zurücktreten vor dem Schaden, der an einem Kunstwerke wie diesem allgemein als meisterhaft anerkannten Romane Pierre Loti's angerichtet wurde. Wie weit die tatsächlich vorgenommenen Verstümmelungen gehen, soll nunmehr an wesentlichen Stellen gezeigt werden, um fühlbar zu machen, welche Barbarei sich die Herausgeber in solchen Fällen zuschulden kommen lassen, und wie bedeutend solch ein Roman dadurch an Wert verliert. Und gerade seines inneren Wertes wegen will man ihn doch den Schülern bieten. Wo bleibt da der wertvolle Inhalt und die edle Form?

Die geringste Forderung, die man stellen kann, ist gewiss die, dass wenigstens der äussere Zusammenhang der Handlung unangetastet bleibt. Störungen in der Folge des Inhalts wären am allerersten zu vermeiden. Es sei untersucht, inwieweit sich der Herausgeber hierin vergeht. Der Kürze halber wird die Fassung des Originals mit O und die von Dr. Reuschel mit R bezeichnet werden. Von vornherein ist R von der Einteilung in Kapitel zurückgetreten. Der Herausgeber hat nur die Gliederung des ganzen Romans in fünf Teile beibehalten. Es ist dies, wie wir sehen werden, ein unwillkürliches Zugeständnis, dass die rechte Proportion verwischt worden ist. Sylvesters Vorgeschichte wird weggelassen. Wir erfahren nicht, wer sein Vater und seine Mutter waren, was sie er-

lebt haben, und in welcher Beziehung er zu seiner Grossmutter steht. In O ist das alles vorhanden und mit nicht allzu vielen Worten erzählt. Sicher wäre es wissenswert, dass er schon von früher Kindheit an auf dem Wasser gewesen ist, dass er dort fast sein ganzes bisheriges Leben verbracht hat. Dies besagt zwar für die Handlung weniger, aber desto mehr für das Bild, welches wir von ihm gewinnen sollen. So tritt er auf einmal auf, ist vorläufig für uns eine Figur ohne Zusammenhang mit den anderen Personen, denn dass er hofft, Yanns Schwager zu werden, wird in R auch unterdrückt. Nachher ist plötzlich von seiner Grossmutter die Rede, wie sie ihm einen Brief schreibt. Wir haben infolge der erwähnten Kürzung vorher nichts von ihr vernommen. Dieses plötzliche Auftreten schadet dem Eindrucke, den wir uns von dem Romane bilden werden. Als später der Teil einsetzt, der sich vorzüglich um Sylvester spinnt, arbeitet R mit rücksichtslosen Verstümmelungen. Die Steigerung in dem Unwohlbefinden Sylvesters ist sehr schlecht, weil sie unterbrochen wird. So erhöht z. B. der Umstand, dass die Luft drückender wird, dass die Fenster des hohen Seeganges wegen in dem Hospitalschiffe nicht geöffnet werden können, die Leiden des Lungenkranken. Seine Schmerzen werden immer quälender. Dies fällt in der Fassung R weg, und so wird der Eindruck unvollständig. Auch das Begräbnis Sylvesters ist nur teilweise wiedergegeben. Die entsprechende Naturschilderung, wie sie doch gerade hier nicht fehlen durfte, ist durch Kürzung ziemlich wertlos geworden, obwohl eine solche Unterbrechung bei diesen stimmungsvollen Tönen nicht hätte vorgenommen werden sollen, noch dazu, wo Loti darauf hält, seelische Stimmungen durch Naturstimmungen zu begleiten. Ebenso unrecht ist es, zwei Stellen, welche Handlung bringen, nebeneinander zu legen, indem die früher dazwischenstehende Stelle, welche eine Naturschilderung brachte, ausgelassen ist. Die Fabel verlangt nach lebhaftem Fortschritt auch einmal retardierende Momente. Dies gehört zu den technischen Mitteln, eine Aenderung hierin gibt der Art des Dichters einen anderen Ton. Auch darf eine Stelle, die sich wiederholt, aus diesem Grunde nicht entfernt werden, wie dies z. B. mit dem alten Witze des Schreiners, des alten Verehrers der Grossmutter Yvonne, geschehen ist. Gerade an dem Tage, wo sie von dem Tode ihres Enkels erfahren soll, wirkt der Scherz von dem tannenen Bretterkleide, an den sich die alte Yvonne schon so gewöhnt hatte, um so tiefer, als er bald eine düstere Bedeutung bekommen soll. Sie wird einen Stoss empfangen, der sie bald ins Grab bringen wird. Mit Regelmässigkeit lässt R eine für Loti ganz besonders bezeichnende Art des Ausdrucks weg: Gaud ist glücklich in dem Gedanken an Yann, ihr Sinn schweift fort-

während zu ihm und zu seinem Schicksale. Da sieht sie in einer Kapelle eine Frau knien, die für irgendjemand, den sie draussen auf dem Meere weiss, ein Gelübde spricht. Eine ähnliche Stelle ist Seite 38, 2 gestricheu und auch zum Schlusse des Romans, wo beide vereint sind, während das Meer brausénd sein Opfer ruft. Diese Stellen sind nicht nur charakteristisch für Lotis Eigenart als Künstler, sie üben auch eine ganz besondere Wirkung aus und müssen deshalb beibehalten werden, schon um nicht ein Bild unvollendet zu lassen oder ein anderes zu stören. Nicht minder schädlich ist es dem Eindrucke, wenn in R verschwiegen wird, wie es kommt, dass Gauds Vater auf einmal kein Geld hinterlässt, dass er es in Paris verspielt hat. Es liegt die Gefahr vor, dass man sich Gedanken darüber macht und für das Nächste nicht in der nötigen Weise empfänglich ist. Loti begeht solche Fehler in der Komposition nie; sie dürfen ihm deshalb auch nicht untergeschoben werden. Abgesehen hiervon sind andere Streichungen vorgenommen, die als Lücken weniger zu empfinden, aber doch für die Handlung, schon allein nach aussen hin, Vorbedingung sind. Des öfteren klingt das Motiv der Heirat an. Gleich zu Anfang kommen die Fischer unter sich auf das Heiraten zu sprechen und fragen Yann, was er darüber denke. Da diese Stelle gestrichen worden ist, fehlt nachher die innere Anknüpfung, wenn es 12, 2 auf einmal heisst: „C'est sûr que tu devrais te marier, Yann, dit tout à coup Sylvestre avec beaucoup de sérieux cette fois, en regardant dans l'eau.“ Wie kommt Sylvester darauf, mit seinem Freunde dieses Thema anzuschneiden? Das „cette fois“ ist überdem hier ohne Sinn, und der ganze folgende Vorgang gerät in eine schiefe Lage, als die Betrachtungen über Yanns Heiratsmöglichkeiten unmotiviert sind. Desgleichen ist die erste Andeutung auf Gaud unterdrückt. Loti hat sie nicht ohne Grund gemacht. Er bringt dieses Motiv absichtlich öfter. Dies scheint aber dem Herausgeber nicht aufgegangen zu sein, denn er entfernt es jedesmal. Wo der Gedanke am stärksten wird, bei dem ersten Wiedersehen nach der Rückkehr der Islandfischer auf der Landstrasse, ist er gleichfalls und unverständlicherweise ausgemerzt, so dass eine klaffende Lücke im inneren Zusammenhange entsteht. Der Herausgeber lässt sich dies aber nicht anfechten und knüpft unbesorgt die Fortsetzung an.

Solche Störungen im inneren Zusammenhange sind keine Seltenheit. Es sei nochmals vorausgeschickt, dass in dem *Islandfischer* nirgends unsaubere Erotik anzutreffen ist. Trotzdem sind Ausdrücke, die auf Liebe Bezug haben, oder gar die zarten Schilderungen des reinsten Liebeslebens rücksichtslos entfernt worden. Als Beispiel diene ein harmloses Bild. Grossmutter Yvonne und Gaud sitzen über einem Briefe an Sylvester. Der Dichter malt

sprechend, wie beide mit ihren weissen Hauben über den Brief gebeugt sind: „Deux amoureuses, eût-on dit, rédigeant ensemble un message tendre pour quelque bel Islandais.“ Weniger der Gedanke als vielmehr das Wort *amoureuses* wird der Grund sein, weshalb die Stelle dem Rotstifte verfallen ist. Klar, lächerlich klar, tritt dieser Leitgedanke des Herausgebers auf Seite 20, 1 hervor, wo dasselbe Wort *amoureuses* durch *jeunes* ersetzt ist. Die Vollständigkeit des Bildes, das so reizend angelegt war, ist dahin. Weshalb hat sich dann der Herausgeber mit diesem Romane befasst, wenn die Liebe ihm so verpönt ist, dass sogar dies eine Wörtchen wie ein rotes Tuch auf ihn wirkt? Sollte man da nicht auf den Gedanken kommen, dass ihm der Roman nur gerade so in die Hände gefallen ist und er ihn ohne Rücksicht auf seine Brauchbarkeit einfach hergenommen und nach seinen Ansichten zurechtgestutzt hat, aus dem einzigen Grunde, weil er beschlossen hatte, etwas herauszugeben? Ein weiteres Beispiel möge ein überraschendes Zeugnis von der scharfen Schere sein, die hier das Regiment führt. Yann und Sylvester stehen in einer stürmischen Nacht auf Deck, und es heisst: „Ils ne songeaient plus à rien, ni à Gaud, ni à aucune femme, ni à aucun mariage.“ Hiervon hat nur Gnade gefunden: „Ils ne songeaient plus à rien“; das andere ist ihnen, selbst im negierten Falle, nicht erlaubt! Auch der Trennungsschmerz der alten Grossmutter beim Abschiede von Sylvester auf dem Bahnhofe in Brest hat Kürzungen erfahren, trotzdem er so einfach und natürlich geschildert ist. Das Hin und Her der Gedanken im Kopfe der alten Yvonne ist so impressionistisch wiedergegeben, dass man genau denselben Eindruck bei sich selbst bekommt, den der Dichter hat hervorrufen wollen. Ueber solche Stockungen, wie sie durch solche willkürlichen Streichungen entstehen, lässt sich nachher nicht gut hinweg gleiten. Am meisten aber ist gestrichen, wo es sich um das Liebesverhältnis zwischen Gaud und Yann handelt. Es kommt schliesslich dazu, dass Yann fragt, ob sie sein Weib werden wolle. Da hebt das Streichen gar gewaltig an. R ist ängstlich bedacht, dass kein Gefühl stehen bleibt, das zu sehr Gefühl werden könnte. Es ist geradezu unglaublich, wie er diese entzückende Szene verstümmelt hat; einfach verschandelt hat er sie. Selbst der Brautkuss ist nicht erlaubt; kurz vorher schnappt er ab. Was beim Vergleichen beider Fassungen herauskommt, ist erstaunlich. Das Brautstündchen wird ebenso behandelt. Wie wunderschön lässt Loti hier die Naturstimmung mitklingen, welche Harmonie zwischen Menschenliebe und Leben und Weben in der Natur! Auch die nächste Szene, in welcher Yann an einem Abend seiner Braut von all dem erzählt, was er seit ihrer ersten Bekanntschaft getrieben hat, sie ist so schön und einfach, wie überhaupt der ganze Roman sich aus höchst

einfachen Motiven zusammensetzt und gerade dadurch so sehr wirkt. Reuschel fühlt jedoch, dass er hier streichen muss, und tilgt die ganze Szene, wie er auch das nächste Kapitel entfernt, in welchem die Liebenden sich erzählen, was sie von einander in der Zwischenzeit alles gedacht haben. Die Szene ist keusch und unanfechtbar. Gaud schüttet so lieblich ihr Herz darin aus; selten wird man solch eine reine Liebesszene in einem französischen Romane finden. Alles atmet Schönheit, Natürlichkeit und Zwanglosigkeit. Gleichzeitig wird dem Leser hier der eigentliche Grund von Yanns Zögern klar: sein Mannesstolz, und wird somit verschwiegen. Von sechs Seiten schönster Liebespoesie hat eine halbe Gnade gefunden! Natürlich wird nun auch der Heimweg des Brautpaares in R vorenthalten, und hiermit fällt auch der Kontrast, der sich jetzt wie nie zuvor steigert: Während beide im Glück geborgen sind, mahnt das Meer draussen unermüdlich rauschend an das Schicksal, das gewaltiger ist als der Mensch. Wie sehr beide nachher glücklich sind, wie gross die Liebe Gauds zu ihrem Yann ist, erfahren wir nun nicht mehr. Desgleichen fallen die meisten Gedanken, die beide zu ihrer bevorstehenden Trennung haben. Wenn man den Roman in R liest, verliert er namentlich gegen das Ende ungeheuer. Man weiss doch von vornherein, dass Yann nicht wiederkommen wird; das liegt im Ganzen begründet. Was einen aber fesselt, ist die immer sich gleichbleibende ausdrucksvolle Schilderung. Diese Seelengemälde, in denen sich die impressionistische Kunst Lotis ebenso gross zeigt wie in den Seestücken, verkürzt und verstümmelt zu lesen, ist kein Genuss. Sie können einem kaum eine Ahnung von dem Geiste ihres Schöpfers geben, ja im Gegenteile, man bekommt falsche Anschauungen von seinem Werte und der Höhe seiner Kunst. Wieviel ist nun noch gestrichen von all den Szenen, in denen Gaud von Tag zu Tag neu erfährt, dass die Rückkehr des Schiffes immer zweifelhafter wird! Das Bild ihrer Unruhe, die bei jedem Schritte vor dem Hause ihr das Blut ins Herz jagt, wird einfach weggelassen. Wie sie draussen am Kalvarienberge betet, wird unvollendet geboten; die Stimmung bricht jäh ab, und die bei Loti übliche Schilderung der entsprechenden Stimmung in der Natur bleibt dazu aus. Aus den letzten Kapiteln nimmt er nur noch Sätze und Bruchteile. Verschwommen geht der Roman aus, unklar, mit einem abgebrochenen Eindrucke.

Aehnlich wird in R bei den einzelnen Gestalten vorgegangen. Das Bild, welches wir von Yanns Wesen und Persönlichkeit erhalten, ist zu einem Teile unverständlich, weil Streichungen vorgenommen sind, welche die wesentlichen Züge seines Charakters tilgen. So fällt die Erwähnung, wie er zu seinen Eltern steht.

Trotz seines männlichen Aussehens und seines sonstigen Benehmens ist er ihnen gegenüber bescheiden und wird wie ein kleines Kind behandelt, was er ganz natürlich findet. Seine Lebensgewohnheiten, wenn er die Ruhezeit in seinem Dorfe verbringt, werden ebenfalls verschwiegen. Besonders charakteristisch ist seine Stellung zum Gebet und zum Glauben: Mit dem Tode hört bei ihm alles auf. Er spricht wohl zu Allerseelen die Gebete mit, persönlich aber glaubt er an kein Weiterleben. Nicht nur er, auch seine Gefährten teilen diesen Glauben. Verbunden ist hiermit bezeichnenderweise Gespensterfurcht, Scheu vor dem Friedhofe und wiederum ein unbedingter Glaube an die Kraft der Heiligen. Diese Züge tun soviel dazu, uns sein Wesen vor Augen zu rücken. Wo sie fehlen, stossen wir bei Schritt und Tritt auf die ungenügende Unterlage, die der ganzen Charakterzeichnung als Basis dienen soll. Ein anderer nicht erwähnter Zug ist, dass er weint, ohne sich vor den anderen zu schämen, und so tut, als wäre er dabei allein. Dies ist ein Gegensatz zu seinem sonstigen Wesen, der nicht unerwähnt sein sollte. Eine ganz andere Seite wird uns von ihm in der Erzählung gezeigt, die er den Gefährten gleich zu Anfang des Romans zum Besten gibt, wie er in Nantes war und sich acht Tage lang mit einer Sängerin liebte. Die Art, wie er das vorbringt, wie er jetzt dazu steht, ja, dass er sich später, wo er sich unbewusst schon mit Gedanken der Liebe und Verehrung Gaud gegenüber tragen muss, noch einmal zu ihr zurückfindet, all dies bildet einen Schatten zu den anderen Zügen und hebt sie erst recht hervor. Ohnedem wird man aus seinem Charakter nie so recht klug; denn halb sieht Yann aus wie ein Musterjüngling ohne Fehl, und halb ahnt man, dass auch in ihm das Elementare der Gefühle verborgen liegt. Bei Pierre Loti ist Yanns Bild ein Exempel poetischer Darstellung, während es bei R vag und unwahrscheinlich wirkt. Eine wunderschöne Ergänzung findet sein Charakter Seite 23, 1/2, wo Yann in seiner Liebe zu Gaud gezeigt wird. Der Einfluss der Liebe lockt soviel neue Saiten aus ihm hervor, dass man ganz überrascht ist und sich freut, welche Tiefe doch in einem sonst so wilden Menschen liegen kann. Gerade wo sich seine Neigung langsam zu entwickeln anfängt, wo die Gefühle am zartesten sind, hebt R die Stelle auf.

Noch weniger hätte gestrichen werden dürfen, wo von Sylvester die Rede ist. Die Züge, welche wir von ihm kennen lernen, sind nicht allzu häufig und müssten, da sie ziemlich prägnant gehalten sind, um so mehr verschont bleiben. Sie werden noch unklarer als die von Yann. Durch sein jungfräuliches Wesen unterscheidet sich Sylvester von seinem Freunde und bildet zu ihm einen Gegensatz, der gewollt ist. In R sind die hierauf bezüglichen Stellen aus Schamgefühl gekürzt, und Sylvester fällt ziem-

lich zu dem allgemeinen Matrosentyp herab. Von seinem Aeussern erfahren wir in R gleichfalls wenig. Es hätte doch interessiert und die Anschauung gestützt! Die längste und treffendste Schilderung seines Wesens ist die folgende: „Chaque soir il disait encore ses prières et ses yeux avaient gardé une candeur religieuse. Il était beau, lui aussi, et, après Yann, le mieux planté du bord. Sa voix très douce et ses intonations de petit enfant contrastaient un peu avec sa haute taille et sa barbe noire; comme sa croissance s'était faite très vite, il se sentait presque embarrassé d'être devenu tout d'un coup si large et si grand. . . . Jamais il n'avait répondu aux avances d'aucune fille.“ Diese Beschreibung fällt sehr ins Gewicht und wird nachher nirgends wiederholt. Sie geht in R vollständig verloren. Dazu ist sie so sprechend, wie überhaupt jegliche Beschreibung in diesem Romane nicht nur ihr Anziehendes, sondern auch durch ihre Lebhaftigkeit viel Zwingendes für den Leser hat, so dass keine deren von Ueberfluss ist.

Auch noch an anderer Stelle wird seiner Erwähnung getan, als der Dichter Gauds Bild entwirft. Diese Stelle ist auch für letztere sehr bezeichnend: „Elle avait une adoration de petite mère pour cet autre petit qui lui était confié, dont elle était l'aînée d'à peine dix-huit mois; aussi brun qu'elle était blonde, aussi soumis et calin qu'elle était vive et capricieuse.“ Nicht nur, dass ihr Verhältnis zu Sylvester dieses Zuges bedarf, nein, auch ihr eigenes Charakterbild wird hierdurch vervollständigt. Es wird aber beseitigt, um sie möglichst farblos und ungefährlich erscheinen zu lassen. Dass sie schön ist, darf kaum erwähnt werden. Jedenfalls werden die meisten hierauf bezüglichen Stellen glatt gestrichen. Soll ihre Gestalt im Romane zur farblosen Puppe heruntergedrückt werden? Reuschels Verfahren ist unglaublich! So wird, um ihre Reize hervortreten zu lassen, ihre Doppelgestalt als Stadtdame und als Landmädchen erörtert, ferner ihr Benehmen in Paris den feinen Damen gegenüber, deren Bekanntschaft zu machen sie nicht wagen kann, und ihr Verhalten zu den anderen, die ihre Freundschaft begehren, aber von denen sie sich kühl fernhält. All dies wirft die verschiedensten Lichter auf ihren Charakter; es wird jedoch entfernt, und das Bild verblasst. Gerade bei der Darstellung Gauds kommen die einzelnen Stellen so dicht hintereinander, dass es sehr schadet, wenn das Verschiedenste ausgelassen ist. Oft sind manche Züge nur ganz flüchtig angedeutet, wie Seite 20, 2 ihre Neigung zum Spotte, die auch unterdrückt ist. Ueberall aber, wo von ihren Gedanken an Yann die Rede ist, setzt des Herausgebers Schere ein. Wie natürlich ist es doch, dass Gaud während des Balles denkt: „Wenn dieser Yann von allem so offen mit mir spricht, dann wird er mich vielleicht doch mögen?“ Auch ihre Gedanken nach dem Balle,

wo sie sich besinnt, dass sie manches weniger Schöne über Yann vernommen hat, wo sie ihn vor sich selbst entschuldigt, wie sie sich auf einmal dabei ertappt, dass sie schon überlegt, wie sie mit ihrem Gelde auskommen würden, dass sie sich gar nicht ein bisschen genieren würde, mit ihm zu gehen, obgleich er so gross ist, dass die anderen Mädchen erröten, wenn sie mit ihm tanzen sollen, all diese Gedanken sind doch so sinnig und gleichzeitig so natürlich, dass kein Grund vorliegt, sie des Inhalts wegen zu tilgen. Andere Gründe, wie schon gesagt, können gegenüber der Notwendigkeit, dass ein Kunstwerk nicht verstümmelt werden darf, gar nicht geltend gemacht werden. Die Gestalt Gauds atmet soviel frische Anmut und schüchterne Liebe, dass sich der Herausgeber die Sache vorher hätte überlegen sollen, ob er den Stoff in die Hand nahm oder nicht, wenn er unausgesetzt daran herumschneiden wollte. So gestattet er Gaud nicht das Geringste. Sie hat nicht am Fenster zu sitzen; verschiedene Male unterdrückt er derartige Stellen, wo sie sinnend auf ihrem Fensterplatze sitzt oder in die Nacht hinausschaut. Auch darf man sich nicht an ihrer Schönheit freuen ebenso wie jegliche innige Gedanken, die sie für Yann hegt, einfach unterdrückt werden. Auch dass Gaud sich zuletzt als Schneiderin vermietet und hört, dass ihr Yann die alte „Marie“ verlässt, um seine künftigen Fahrten auf einem neuen Schiffe anzutreten, wie sie sich darüber beunruhigt und das Schiff ihr wie eine Fremde vorkommt, die ihren Liebsten entführen könnte, wie sie bei fleissiger Arbeit immer schöner wird, all dies ist in R gestrichen, so dass man sich fragt: Was bleibt eigentlich noch stehen? Gerade Gaud ist glücklicherweise vom Dichter reich ausgestattet, aber die Eindrücke sind nur halbe, ein vollständiges Bild bekommen wir von ihr nach R überhaupt nicht.

Das gleiche ist von der alten Yvonne der Fall. Sie ist, wie Sylvester, ziemlich knapp gezeichnet bei aller Häufigkeit ihres Auftretens. Nur ein einziges Mal begegnet ein ziemlich umgreifendes Bild von ihr, aber in aller Kürze: „Vraiment, il n'en existait pas ailleurs, dans tout le pays de Paimpol, une autre bonne vieille comme elle, pour trouver des choses aussi drôles à dire sur les uns ou sur les autres, ou même sur rien du tout. Dans cette lettre, il y avait déjà trois ou quatre histoires impayables, . . . mais sans la moindre malice, car elle n'avait rien de mauvais dans l'âme.“ Dies so lebendige Bild von ihr, das ganz besonders charakterisiert, ist gestrichen. Auch die Attribute „pauvre et proprette“ werden ihr genommen, müssen doch also offenbar von Reuschel aus Gründen des Platzmangels nicht gebilligt worden sein. Natürlich wird gerade dieser Grund am häufigsten stattgehabt haben, vor allem aber kommt es bei einer derartigen Herausgabe auf die Forderungen

des Kunstwerkes selbst an; kann man die nicht erfüllen, so soll man die Hand davon lassen. Desgleichen fallen die Schilderungen, wie sie sich allmählich zu mässigem Wohlstande heraufgearbeitet hat, wie sie ihre Sachen schont, wie sie z. B. einen alten Schal, ihren Hochzeitsschal, jahrelang trägt, ihn dann zur Hochzeit ihres Sohnes färben lässt und ihn darauf nur noch für gut trägt. All diese kleinen Züge sind so anschaulich und gehören unbedingt zu ihrem Bilde. Von ihrem Schmerze über den Enkel, ihrem Schmerze, der ihr fast den Verstand raubt, so dass sie nicht weiss, wie sie in ihrer plötzlichen Schwäche bis nach Hause gelangen soll und sich doch starkmachen will, wie sie dann auf der Strasse stolpert, weil ihre Füsse sie nicht mehr tragen wollen, und die Buben sie dann für betrunken halten, all diese gewollte Realistik ist vermieden. Die Stellen jenes halben Wahnsinns, aus dem die Verzweiflung spricht, sind ebenfalls gekürzt, ja vielfach ganz gestrichen, so dass einem die übrig bleibenden Bruchstücke unklar sind.

Ein grosser Mangel im ganzen Romane entsteht durch die Tilgung der verschiedenen bretonischen Typen, die in R vorgenommen ist. Der Schreiber im Militärbureau kommt einem in R wie ein ganz gewöhnlicher Schreiber vor, während der Dichter ihn in O als einen besonderen Typ bringt. Er erzählt von ihm, dass er zu schwach war, um dem Fischergewerbe nachgehen zu können, und man ihn dann für die Schreibstube ausbilden liess. Während er in R nur eine Puppe ist, die ihre Funktion im Romane erfüllen soll, ist er in O ein lebendes Wesen, das sich bei seiner geringen Grösse und Hässlichkeit noch ganz wichtig vorkommt. Dies alles ist mit ein paar Strichen hingeworfen, gerade so wie ein anderer bretonischer Typ, die alte Mme Tressoleur, welche in R auch entfernt ist. Sie ist so recht die Vertreterin einer verwitweten bretonischen Gasthauswirtin. Man merkt ihr wohl an, dass sie früher die Gäste an ihr Haus zu fesseln wusste. Jetzt freilich ist von ihrer Schönheit nicht mehr viel zu sehen, sie hat einen Schnurrbart, ein dickes, freundliches Gesicht, wie eine richtige Schenkenfrau, mit einer grossen, weissen Nonnenhaube, wie sie die Bretoninnen tragen. Sie ist die lebende Chronik des Dorfes, über alles weiss sie Bescheid. Sie kennt die ältesten Namen, weiss, was dieser verdient und jener ausgibt. Eine in R fehlende Erscheinung für sich sind die Bettler, welche am Grabenrande neben dem Hochzeitszuge auftauchen und mit vager, stumpfer Miene ihre Hüte hinhalten. Sie kontrastieren gleichzeitig die Fröhlichkeit, die hier einmal unter den sonst so ernsten Bretonen aufgekommen ist. Desgleichen vermisst man oft typische Beschreibungen, die der Dichter zu einzelnen Personen geliefert hat. Gleich am Anfange kennzeichnet er die Fischer mit den Worten: „Quelquefois ils lan-

çaient bien, avec un bon rire, une allusion un peu trop franche au plaisir d'aimer. Mais l'amour, comme l'entendent les hommes ainsi trempés, est toujours une chose saine, et dans sa crudité même il demeure presque chaste.“ Diese Stelle kann selbst das keuscheste Gemüt nicht verletzen. Die hier kurz hingeworfene Bemerkung gibt den Seeleuten etwas Stetiges im Wesen. Ebensowenig ist in R zugelassen, dass der alte Mével als ein wenig „forban“ geschildert wird. Wenn es doch aber wahr ist! Wenn Loti nicht gefunden hat, dass es sein Bild zu sehr trübt, kann Reuschel es doch stehen lassen, und schliesslich wäre er ja für die Fehler, die der Verfasser beginge, nicht verantwortlich. Dass ferner S. 15 die Stelle gestrichen ist, wo die Nationaltracht der Frauen beschrieben wird, ist unbegreiflich. Sonstige Eigentümlichkeiten, Matrosenszenen, Gebräuche, Streiflichter, wie das folgende, welches sich auf die Fischer während eines Sturmes bezieht: „Les cheveux ruisselants, la bouche contractée, ils étaient devenus étranges, et en eux reparaissait tout un fond de sauvagerie primitive,“ viele derartige Eigentümlichkeiten des Ausdrucks sind in R weggeblieben.

Manche Charaktere sind, wie schon erwähnt, zum grossen Teile farblos geworden Viel bleibt von den „hommes primitifs“ nicht übrig, denn gerade die zusammenfassenden Charakterisierungen haben die grössten Kürzungen erfahren. Der Realismus Pierre Loti's ist derart poetisch, dass man unbeschadet jedermann damit vertraut machen kann. Es ist aber manchmal wirklich zu bezweifeln, ob dem Herausgeber selbst diese Schönheiten alle aufgegangen sind. Man kann so oft nicht begreifen, wie er sich dazu hat verstehen können, oft gerade die schönsten Stellen zu streichen oder eigenmächtig zu verstümmeln. Dadurch wird dieses grossartige Ineinanderwirken von Loti's Charakterschilderungen vollkommen zerstört, und es besteht nur noch in einzelnen Fäden. Zum Teile fehlt die rechte Entwicklung von Anfang an, zum Teile ist sie aufgegriffen, aber nachher aus Nachlässigkeit bei den Kürzungen nicht genügend berücksichtigt, so dass klaffende Lücken entstehen und die Gestalten oft wesenlos erscheinen. Dass sich die einzelnen gegenseitig ergänzen, dass sie alle zusammen ein einheitliches Bild von den Bewohnern der Bretagne stellen, ist weggefallen, und in dieser Hinsicht ist der Zweck des Romans zerstört. Sei es nun, dass der Herausgeber keinen Sinn dafür hat, sei es, dass er sich eine bestimmte Seitenzahl vorgenommen und danach gekürzt hat, in beiden Fällen ist das Urteil abzugeben: So wie er vorschreitet, hätte er die Hände davon lassen sollen.

Dasselbe ist über die Behandlung zu sagen, die er den Naturschilderungen zuteil werden lässt. Immer wieder kommen einem Zweifel: Sollte er seine Arbeit so mechanisch betrieben haben, dass

ihm gar kein Gefühl geblieben ist für das, was er zerstört hat? „Un paysage est un état d'âme“ sagt Amiel. Genau dasselbe vertritt Loti, wie schon zu Anfang hervorgehoben wurde. Er bringt die Aussenwelt in Uebereinstimmung mit den seelischen Vorgängen in den Menschen, gibt ihr selbst eine Seele, seine eigne. Mit welcher Hingabe zaubert er uns jene malerischen Interieurs der alten Fischerhäuser vor die Augen, wie lässt er vor uns die schönsten, stimmungsvollsten Küstenlandschaften entstehen! Er schildert das Dörfchen bei Tage und bei Nacht, damit wir dessen ganze Seele kennen lernen, damit wir vor allem der Stimmung der jeweiligen Menschen, die sich innerhalb der hervorgerufenen Szene bewegen, näherkommen. Zu diesem Zwecke wählt er die schönsten und fast immer zugleich die einfachsten Gemälde der Natur, die ihm zur Verfügung stehen. Er führt uns von der Bretagne nach den Tropen, lässt Sylvester Eindrücke erleben, die zu den bretonischen einen eigenartigen Kontrast bilden. Der Herausgeber aber streicht und streicht und streicht. Ganze Reihen von Bildern, wie ich sie hier nur flüchtig andeuten will, um zu zeigen, was in R verloren gegangen ist, sind seiner Schere zum Opfer gefallen: Gaud geht in der Abenddämmerung über Land. Da fangen die Bäume und Sträucher allmählich an, in einander überzufliessen, schattenhafte Umrisse anzunehmen. Die Körper an den Kreuzen der Kalvarienberge sehen aus wie lebende Gestalten, die ihre Arme flehend in die dunkelnde Nacht hinausstrecken, während weithin das Meer rauscht und die Ruhe der Dämmerlandschaft in leise Unruhe verwandelt.

Bei den Seegemälden handelt er nicht anders. Auch hier sind ganze Folgen von Bildern getilgt, und gerade in den Seestücken zeichnet sich doch Loti durch die Vielfältigkeit in den Variationen aus. Sollte der Herausgeber gedacht haben, er könnte um so eher öfters Stellen auslassen, weil Seegemälde so häufig gebracht worden sind? Nur wenn alles wiedergegeben wird, kommt erst der vollständige Eindruck auf, so wie er vom Dichter beabsichtigt ist. Gegenüber O hat das Meer in R sein Leben zum grossen Teile eingebüsst. Die Gesamtheit der Gemälde können wir nach R gar nicht mehr impressionistisch nennen, der Dichter weicht uns dort aus den Händen, seine Art zu schildern wird unbestimmt. Vor allem fehlen die Kontrastwirkungen zu häufig, auf die es ihm nach seiner ganzen Art und Weise doch so sehr ankommt. Ein Bild: Mit vollen Segeln flieht die „Marie“ vor dem Winde, die Wogen tanzen, und auf und nieder rollt das Schiff! Ein anderes: Mitternachtssonne! Wie zu einem Ringe ballen sich die Wolken, als wollten sie die unendlichen Weiten begrenzen, in enger Harmonie mit der Stimmung, welche augenblicklich auf dem Schiffe herrscht. Auf einmal schnappt die Beschreibung ab! Vor allem aber, die ausführ-

liche Beschreibung der Begegnung mit dem Gespensterschiffe hätte nicht fehlen dürfen. Nicht nur, dass dieser mystische Vorgang bezeichnend ist für das Volk, unter dem sich der Roman bewegt, sondern vorzüglich, weil die Schilderung des Dichters dort gerade einen Höhepunkt im Impressionalismus erreicht. So oft macht Reuschel in einer Hinsicht etwas, das sonst keinem Menschen einfallen würde: Er zerschneidet ein Bild, klebt die Stücke zusammen und hängt es wieder auf! Die Eindrücke, die stehengeblieben sind unter den Seegemälden, sind durch ihre Unvollständigkeit oder dadurch, dass sie unmittelbar aufeinander kommen infolge der Auslassung der früher dazwischen befindlichen Handlungen, gar zu oft wirkungslos und zerfahren geworden. Weder kann man das Uebriggebliebene geniessen, noch sich daraus eine Idee bilden, welchen Geist man vor sich hat. Nicht selten wirkt ein Bild langweilig, da es in seiner gegenwärtigen Gestalt nicht am Platze ist, öfter noch vermisst man das entsprechende Naturstück zur betreffenden Handlung.

Nach all diesem ist wohl deutlich zu erkennen, wie verfehlt Ausgaben wie die von Dr. Reuschel sind. Durch die Lektüre des Romans sollte der gute Geschmack, das gesunde Urteil, das künstlerische Empfinden des Schülers gebildet werden. Dagegen wird er irregeführt, bekommt, wenn überhaupt ein Bild, so gewiss ein falsches von dem Verfasser, kann die Richtung, in welcher derselbe steht, nur ahnen, ohne besonderen Nutzen von der Lektüre als solcher gehabt zu haben. Dem Originale wäre auf deutscher Seite eine Uebersetzung gegenüberzustellen, die den Vorzug eines guten Stiles hat und nicht gekürzt ist. Sie erschien als fünfter Band in Kiepenheuers Liebhaberbibliothek, Weimar 1914. Der darin enthaltene Bilderapparat unterstützt jedoch die Anschauung nur zum Teile und kommt demjenigen nicht gleich, welchen die Calmann-Levy'sche Ausgabe bietet. Die hier gebrachten Bilder sind meist vorzüglich und machen eine wertvolle Beigabe aus. Zum Schlusse genüge, noch ein äusseres Bild von der Art zu geben, wie Reuschel gearbeitet hat, sei noch die Seitenzahl von O und R gegenübergestellt: O hat, den Raum für die Bilder abgerechnet, etwa 100 Seiten zu rund 50 zweigespaltenen Zeilen. R umfasst 125 Seiten zu je 30 Zeilen, die um die Hälfte kürzer sind als die Ganzzeile in O. Demnach stellt sich das Verhältnis von O : R = 7500 : 3750 Zeilen rund, woraus hervorgeht, dass R ungefähr die Hälfte des Originals wiedergibt. Schon diese simple Berechnung sollte die Benutzung der meisten bestehenden Schulausgaben, denn die vorliegende ist nur ein Beispiel für viele, vollkommen ausser Frage stellen.

Zerbst. Heimo Schultze.



Literaturberichte und Anzeigen.

Krieg und Schule. Pädagogische Kriegsliteratur. VIII.[1])

82. **Paul Schumann,** Deutschtum und höhere Schulen. Anhang: Sinn und Unsinn im grammatischen Unterricht. Dresden und Leipzig, C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung, 1917. 122 S. 3,— Mk.

Schumann ist ein ungemein lebhafter und kraftvoller Gegner des alten Gymnasiums und ein ebenso begeisterter Vorkämpfer für die zu erhoffende deutsche Schule. Wenn er in seinem Eifer auch manchmal im Ausdruck etwas derb wird und mildere Form vielleicht die Sache mehr förderte, so hat er doch in ganz wesentlichen Punkten mit seinen Klagen, Behauptungen und Nachweisen recht. Da führt er z. B. zunächst an, dass das Gymnasium in vielen Gegenden des Reiches noch immer eine durchaus bevorzugte Stellung einnehme, insofern es in zahlreichen kleineren Orten, namentlich des Ostens, die einzige vorhandene höhere Lehranstalt sei, in die eben die Schüler gehen müssen, gleichviel ob das den Wünschen ihrer Eltern oder ihrem in Aussicht genommenen Berufe entspricht. Dagegen lässt sich kaum etwas sagen. Dann erörtert er u. a. den Bildungswert der römischen Geschichte und der römischen und griechischen Schriftsteller und kommt dabei — oft genug gestützt auf Aussprüche sehr angesehener Philologen — zu dem Ergebnis, dass es damit durchaus nicht so blendend beschaffen sei, wie die Humanisten immer behaupten. Uebrigens möchte er gern den Kreis der lateinischen Lektüre auf die gesamte Latinität erweitert haben. Zur Einführung in die Kenntnis des klassischen Altertums hält er gute deutsche Uebersetzungen für ausreichend und empfehlenswert. Sehr bittere, leider auch nicht unberechtigte Worte spricht er über die geradezu verhängnisvolle Einwirkung des lateinischen Stils auf den deutschen.

Demgegenüber verlangt er eine volle deutsche Bildung für unsere höheren Schulen. Die wesentlichsten seiner Schlussforderungen lauten (S. 61 ff.): „Die humanistischen Gymnasien sollen in Reformanstalten mit Gabelung umgewandelt werden. Kern- und Mittelpunkt des sprachlichen Unterrichts sei in allen Klassen die deutsche Sprache. Der fremdsprachliche Unterricht beginnt mit einer neueren Sprache in Sexta. In Untertertia beginnt der lateinische Unterricht, in Obersekunda der griechische. In Obersekunda trennt sich somit das philologische und theologische Gymnasium vom Realgymnasium. Ob dann noch eine besondere Oberrealschule nötig ist, bleibt zu erwägen. Auch im Gymnasium (IIa bis Ia) ist Unterricht im Englischen zu erteilen. Ziel des lateinischen und des griechischen Unterrichts ist Kenntnis der antiken Kultur

[1]) Vgl. *Zeitschrift* 17, 141 ff.



und des Kulturzusammenhanges zwischen dem Altertum und der Neuzeit. Dabei soll nichts verschwiegen oder beschönigt werden. In voller Klarheit und Wahrheit sollen neben den Vorzügen auch die Schattenseiten der griechischen wie der römischen Kultur dem Schüler dargelegt werden.... Das Deutschtum, die deutsche Kultur in ihrer ganzen Art, in ihrem gesamten Werden von ihren Ursprüngen an muss den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden; die volle Beherrschung der deutschen Sprache muss das Hauptziel des sprachlichen Unterrichts sein...... Hauptfach für jeden Oberlehrer, mag er sonst irgendwelches andere Fach haben, muss das Deutschtum sein. . . . Der grossen Zukunft des Deutschtums und ihren Aufgaben kann die höhere Schule nur dienen, wenn sie zu ihrem Teile „die Gemeinschaft der Ideen, der Geschichte, der Kultur, der Arbeit, der Rechtsbegriffe, der tausend grossen und kleinen Dinge innerhalb des Deutschtums fördert", wenn sie sie fest verankert in dem Bewusstsein der Gemeinschaft deutscher Vergangenheit und deutscher Gegenwart."

Im Anhange des Buches (S. 66 bis Schluss) vereinigt er unter dem Titel *Sinn und Unsinn im grammatischen Unterricht* eine Reihe von Aufsätzen zum schulmässigen Betriebe der Grammatik, besonders im Deutschen, die teils wehmütig, teils ergötzlich, aber recht belehrend zu lesen sind; der „verlateinerte" Stil kommt dabei freilich auch recht schlecht weg. Allein bei dem Zweck unserer Zeitschrift kann hierauf nicht näher eingegangen werden.

Mag man auch, selbst wenn man grundsätzlich auf dem Standpunkt des Verfassers steht, nicht jedes seiner Worte, nicht jede seiner Forderungen unterschreiben — sein Buch ist jedenfalls sehr ernst gemeint und verdient auch ernst genommen zu werden. Freunde wie Gegner des Gymnasiums werden gut tun, es sich nicht entgehen zu lassen.

83. **Wilhelm Rein,** Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens. Rückblicke und Ausblicke. Leipzig, K. F. Koehler, 1917. IX+148 S. 4,— Mk.

Diese neue Schrift Reins ist eine sehr anziehende und lesenswerte Uebersicht einmal über die Geschichte, dann auch über die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten unseres Bildungswesens. Der treffliche geschichtliche Rückblick zeichnet sich bei aller Knappheit dadurch aus, dass alle wichtigen und bedeutungsvollen Vorgänge berücksichtigt und klar als solche gekennzeichnet sind, insbesondere beim höheren Schulwesen seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts. Schon hierbei werden die Grundgedanken des grossen Pädagogen scharf hervorgehoben: das Höchste, was der Unterricht erzielen kann, ist die Erziehung der Schüler zur Selbsttätigkeit. Höchst verhängnisvoll ist der Grundsatz, dass das Wissen um des Wissens willen gepflegt werden müsse. Der Unterricht soll eine Lust, nicht eine Last sein. Die Fabel von der formalen Bildung, die das Studium der Grammatik der alten Sprachen bewirken soll, sei längst als solche erkannt und auf ihren wahren Wert zurückgeführt (?). Das System der Gabelung (Reformanstalten) und der Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe sei noch viel weiter durchzuführen.

In dem Abschnitt über die Geschichte des höheren Mädchenschulwesens finden sich leider einige Ungenauigkeiten. Die höhere Töchterschule in Zürich vom Jahre 1776 ist durchaus nicht die erste öffentliche Anstalt dieser Art auf deutschem Sprachgebiete. In Breslau wurde be-

reits 1763 eine städtische höhere Mädchenschule, die sogenannte Jungfernschule, als Seitenspross des alten Magdalenengymnasiums gegründet; sie ist die Stammutter der heutigen Augusta- und Viktoriaschule. In Württemberg gibt es schon 1772 eine Ecole des desmoiselles als herzogliche Stiftung. Marienburg (1808) und Königsberg (1811) folgten mit der Gründung städtischer Anstalten. Unter den Männern der Weimarer Tagung vermisst man ungern einige Namen (Kreyenberg, Nöldeke, Schornstein). Die Angaben über die gegenwärtige Gliederung des höheren Mädchenschulwesens sind unklar. Die Gabelung zum Eintritt in die Studienanstalt erfolgt nicht nach der siebenten Klasse, sondern nach dem siebenten Schuljahr (4. Klasse). In demselben Satze sind Oberlyzeum und Oberrealschule irrtümlich gleichgesetzt. Gemeint ist eine Studienanstalt der Oberrealschulrichtung. Der Eintritt ins Oberlyzeum erfolgt erst nach dem erfolgreichen vollständigen Besuche des Lyzeums. Das Lyzeum ist aber nicht notwendige Voraussetzung zum Eintritt in das Volksschullehrerinnenseminar. — Der Wunsch nach einer besonderen Ausbildungsordnung für Kandidatinnen des höheren Lehramts ist inzwischen für Preussen durch den Erlass vom 17. Juni 1918 in Erfüllung gegangen. — Bei der Lehrerbildung verlangt Rein natürlich auch dringend die Schaffung ordentlicher Universitätsprofessuren für Pädagogik. Die Forderung, die gesamte Lehrer- und Lehrerinnenbildung der Universität zuzuweisen, lehnt er mit Recht ab.

Unter den Vorschlägen für die Weiterentwicklung steht zuerst die nationale Einheitsschule oder besser, das einheitliche nationale Schulsystem. „Die Gleichheitsschule als Ideal scheidet aus.“ Rein versteht unter vaterländischer Einheitsschule folgendes (S. 76/7): „Sie bedeutet ein zusammenhängendes, wohlgefügtes Schulsystem, in dem die einzelnen Teile organisch ineinander greifen, dass einer den anderen stützt und alle in ihrer Gesamtheit die Leistungsfähigkeit des Volkes heben. Die Einheitsschule stellt einen lebensvollen Organismus dar, dessen Wesen die glückliche Vereinigung von Mannigfaltigkeit und Einheitlichkeit ist, ein Bildungswesen von innerer Harmonie und Geschlossenheit.“ — Für die Neugestaltung kommt einem geschichtlich Denkenden selbstverständlich nicht der Weg des Umsturzes, sondern nur eine besonnene Anknüpfung an die Vergangenheit in Betracht; diese ist gegeben durch die allgemeine Volksschule und das Mannheimer und Frankfurter System. Anderseits aber darf durch Herumflicken an Einzelheiten eine tiefer gehende Reform nicht umgangen werden.

Das sind nur einige der wichtigsten Grundgedanken aus dem allgemeinen Teile; auch in den Ausführungen zu den einzelnen Hauptfächern findet sich naturgemäss viel Beachtenswertes. Bei Behandlung der fremden Sprachen wendet sich der Verfasser kräftig gegen die ausgesprochenen und einseitigen Humanisten. — Wenn auch nicht alles von Reins Ansichten allgemeine Zustimmung finden wird, so ist doch die Schrift in hohem Masse lesenswert und den Fachgenossen warm zu empfehlen. Sie eignet sich auch zur Besprechung in den S-Klassen der Oberlyzeen und im Vorbereitungsdienst der Studienreferendare.

84. **Wilhelm Vilmar**, Vorschläge zu einer Neuordnung unseres Unterrichtswesens. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung, 1917. 45 S. 1,50 Mk.

Die Vorschläge, die der Verfasser, Direktor des Realgymnasiums und Gymnasiums i. E. in Grunewald, hier vorträgt, sind „Erfahrungen

und Beobachtungen eines zehnjährigen Direktorats und einer fast zweijährigen Kriegsteilnahme. Sie gehen von dem Grundsatz aus, dass möglichst erhalten werden soll, was sich bewährt hat, dass aber zu Neuerungen ohne Zögerung geschritten werden muss, wo Besseres sich zeigt. Sie stellen nicht die Forderung, dass alles Neue sofort und überall eingeführt werde, nur sollen Versuche, weiterzukommen, nicht nur nicht gehemmt, sondern gefördert werden." Er bietet sie kurz und bündig in 8 Leitsätzen über die Schüler, in 4 Leitsätzen über die Lehrer und in 16 Leitsätzen über die Organisation des gesamten Schulwesens dar und erläutert sie dann durch eine ebenfalls knapp gehaltene Begründung. Es steckt in diesen Sätzen manches recht Gute, aber auch sehr viel kühne Zukunftsmusik. Eine Auseinandersetzung mit ihnen würde so viel Raum einnehmen, dass hier darauf verzichtet werden muss; nur einige der Hauptpunkte können hervorgehoben werden. Was vom Einheitsschulgedanken gesund und brauchbar ist, hat er mit übernommen. Für Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe tritt er entschieden ein. Förderkurse dienen dem Grundsatze von der freien Bahn für den Tüchtigen. Reformanstalten begünstigt er am meisten; die althumanistischen Gymnasien sollen bestehen bleiben, wo Tradition und Wunsch der Eltern dafür sprechen. Oberlehrer sollen erst von Quarta an unterrichten, fremde Sprachen und Mathematik (?!) in Sexta und Quinta sollen Mittelschullehrer übernehmen. Um die Universitätsprofessoren zu entlasten — vor denen der Verfasser eine geradezu erstaunliche Ehrfurcht empfindet, als ob es unter ihnen nur die erlesensten Geister gäbe — sollen Oberlehrer zur Lehrtätigkeit an den Universitäten bis zum vierten Semester der Studierenden herangezogen werden. Das gesamte Schulwesen einer Gemeinde soll einem leitenden Rektor oder Direktor, in grösseren Städten einem Generaldirektor (!) oder Studienrat unterstellt werden, der aber weniger Verwaltungsbeamter als Leiter des ganzen Unterrichts sein soll. — Nur diese kleine Auswahl seiner Gedanken teilen wir hier mit, um zum eigenen Lesen der Schrift anzuregen; an eigener Kritik wird es dann auch nicht fehlen.

Dass von der Mädchenbildung nicht mit einem Worte die Rede ist, ist höchst bedauerlich. Da unser ganzes Schulwesen ins Auge gefasst wurde — Volksschulwesen und Lehrerbildung sind z. B. reichlich bedacht — hätte dieser wichtige Zweig nicht übergangen werden dürfen.

85. **Josef Hofmiller,** Vom alten Gymnasium. Englisch oder Französisch. Laiengedanken zum Religionsunterricht. Drei Aufsätze zur Schulreform. München, Hugo Bruckmann, 1917. 100 S. 2,— Mk.

Diese drei Aufsätze sind ein ausserordentlich frisch und anregend geschriebener Beitrag zu der gegenwärtigen Schulbewegung, und die beiden ersten von ihnen gehen unseren Leserkreis nahe an. In dem längsten *Vom alten Gymnasium* (S. 1—58) äussert sich der Verfasser gründlich und mit sehr erfreulicher Klarheit über Wesen und Eigenart dieser Schulform, und wenn er dabei auch ganz wesentlich bayrische Verhältnisse im Auge hat, so sind seine Bemerkungen doch auch für unsere preussischen beachtenswert, da sachlich keine erheblichen und grundsätzlichen Unterschiede vorhanden sind. Bei aller Liebe und Verehrung, die er dem Gymnasium entgegenbringt, kann er doch nicht umhin, eine recht lebhafte Kritik an ihm zu üben. Unter den Punkten, auf die sie sich erstreckt, ist mit am wichtigsten die Frage nach Zweck, Art und Wert des altsprachlichen Unterrichts, an dem er mancherlei auszusetzen hat.

Er tadelt das Streben, immer nur vollständige Werke lesen zu lassen und redet einem gut zusammengestellten Lesebuche das Wort. Er empfiehlt die Heranziehung guter, klassischer Uebersetzungen; er wünscht die Berücksichtigung religionsgeschichtlicher Quellenschriften in der Ursprache, der Vulgata, der Liturgie und anderer Denkmäler, er verlangt dringend das Lesen solcher griechischer und lateinischer Schriftsteller, die über germanische und deutsche Geschichte geschrieben haben, auch der mittelalterlichen Historiker;[1]) dann verbreitet er sich eingehend über den deutschen Unterricht, für den er die notwendige, auch hier schon oft genug vertretene Erweiterung und Vertiefung verlangt.

Den Ausgangspunkt für die Erörterungen des zweiten Aufsatzes *Französisch oder Englisch* (S. 59—74) bildet folgende grundsätzliche Feststellung (S. 63): „Wie wir uns auch unsere zukünftigen Beziehungen zu England vorstellen mögen, in jedem Falle gibt es für uns keine andere Wahl, als immer angestrengter Englisch zu treiben, immer gründlicher Englisch zu lernen, denn das Volk, die Macht, das Imperium, mit dem wir uns in absehbarer Zeit, friedlich oder nicht, immer wieder auseinandersetzen müssen, ist erstens England, zweitens England und letztens England." Er begründet das kurz und führt dann wiederum in sehr anziehender Form aus, dass in unseren höheren Lehranstalten in Zukunft dem Englischen der Vorrang vor dem Französischen gebühren, dass insbesondere am Gymnasium Englisch Pflichtfach, Französisch Wahlfach werden müsse; auch mit inneren Gründen für methodische und unterrichtstechnische Vorzüge dieser Aenderung weiss er sein Urteil gut zu stützen, nicht zum wenigsten auch mit der besonderen Eigenart der beiden Literaturen, soweit sie für die Schule in Betracht kommen. Wer Hofmillers Standpunkt teilt — und es hat sich bereits eine ganze Anzahl gewichtiger Stimmen dafür ausgesprochen — wird seinen Ausführungen gern folgen; sie dürften aber auch geeignet sein, solche, die sich bisher noch nicht recht entschieden haben, bei sachlicher und vorurteilsloser Betrachtung für sich zu gewinnen.

Der letzte Beitrag, *Laiengedanken zum Religionsunterricht* (S. 75 bis 100), kommt für unsere Zwecke nur insoweit in Frage, als er einen schon im ersten Aufsatze ausgesprochenen Grundgedanken aufnimmt und näher ausführt, nämlich das Lesen quellenmässiger Zeugnisse zur Kirchengeschichte in den Ursprachen.

Freunden wie Gegnern des Gymnasiums ist die Kenntnisnahme dieser klaren, inhaltsreichen und durchweg fesselnden Schrift warm zu empfehlen.

86. **Joseph Stiglmayr,** S. J., Das humanistische Gymnasium und sein bleibender Wert. (Ergänzungshefte zu den Stimmen der Zeit. Erste Reihe: Kulturfragen. 4. Heft.) Freiburg, Herdersche Verlagshandlung, 1917. XII+156 S. 3,— Mk.

Der Verfasser dieser Schrift ist ein gelehrter und kenntnisreicher Jesuit, und er hat ausdrücklich zu dem Zwecke geschrieben, in dem Kampfe, der um das alte Gymnasium entbrannt ist, entschieden **für** dasselbe einzutreten. Er tut dies sehr gründlich und mit dem Aufwande des schweren Geschützes eines eingehenden geschichtlichen Rückblickes von der Zeit des Hellenismus an bis zu den humanistischen Strömungen

[1]) Ganz entsprechende Forderungen vertritt jetzt auch der klassische Philologe Eduard Stemplinger in den *Lehrproben und Lehrgängen* 135 (1918, 2) S. 50 ff.



des 16., 18. und 19. Jahrhunderts, wobei man freilich ein Eingehen auf die jeweilig stark veränderten allgemeinen Kulturverhältnisse, insbesondere in der jüngsten Vergangenheit (etwa seit der Reichsgründung) vermisst. Sodann untersucht er den Begriff der sogenannten „humanistischen Bildung“ und prüft ihre idealen und praktischen Werte. Ferner wendet er sich gegen die modernen Vorwürfe gegen das humanistische Gymnasium, wobei die der „Teutomanen“ und „Deutschhumanisten“ besonders eingehend gewürdigt werden. Nach der Verteidigung geht er dann zur Erörterung etwaiger berechtigter Klagen über das Gymnasium über und gibt auch zu, dass manches immerhin der Besserung bedürftig und fähig sei. In einem Schlusswort erörtert er das Verhältnis des katholisch-theologischen Studiums zu den humanistischen Studien.

Das Buch bringt nichts erheblich Neues. Es stellt — insbesondere vom Standpunkt des katholischen Theologen aus — die bisher schon vielfach besprochenen Tatsachen noch einmal zusammen und nimmt Stellung zu ihnen. Der Ton ist bei aller Bestimmtheit doch erfreulich ruhig und sachlich und wird nur gelegentlich einmal etwas schärfer, wenn es sich um „Gurlitts Popanz von Erziehung“ oder ähnliche, schrankenlos übertreibende Ansichten handelt. Die Freunde des alten Gymnasiums werden das Buch als Verteidigungsschrift warm begrüssen, die Gegner aber werden sich schwerlich dadurch von ihrem Standpunkte abbringen lassen.

87. **E. Umbach,** Ziele und Wege des Sprachunterrichts auf unseren höheren Schulen. Leipzig. Quelle & Meyer, 1917. IV+61 S. 1,20 Mk.

„Zweck dieser Abhandlung ist es, eine Klärung umstrittener Fragen auf dem Gebiete des Sprachunterrichts auf unseren höheren Schulen herbeiführen zu helfen.“ Ein weiterer Zweck ist es, den fremdsprachlichen Unterricht von den falschen Bahnen, auf die er geraten ist, wieder auf die richtigen zurückzuführen. Beide Ziele sind sehr löblich, und des Verfassers Bestreben, für die uneingeschränkte Beibehaltung der beiden neueren Fremdsprachen an den höheren Schulen eine Lanze zu brechen, ist gut gemeint, aber die Art, wie er diese keineswegs leichte Aufgabe zu lösen sucht, ist nicht immer glücklich. Seine Begründungen kann man mehrfach nicht ohne Widerspruch hinnehmen, und Freunde wie Gegner der neueren Fremdsprachen im grossen Heerlager der Kämpfer um eine Neuordnung des höheren Schulwesens werden manches finden, was stark angreifbar ist.

Der erste Hauptteil der Arbeit handelt von dem *Verhältnis der Sprachen zu einander* (S. 1—25). Auf bedenkliche und einseitige Urteile hierin kann nicht eingegangen werden, um der Besprechung der anderen, für uns wichtigeren Teile wenigstens einigen Raum widmen zu können. Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit dem *Neusprachlichen Unterricht* (S. 26—51). Richtig ist da zunächst die Feststellung, dass trotz unserem massenhaften Fremdsprachenbetriebe unser Volk im ganzen bis zum Ausbruche des Krieges keinen hinreichenden und richtigen Einblick in die Geistesbeschaffenheit unserer Hauptfeinde, der Engländer und Franzosen, gewonnen hatte. Auch lässt es sich hören, dass man die neueren Sprachen nicht bloss deswegen lernen lassen soll, weil einige wenige sie einmal im Auslande gebrauchen. Scharf greift er dann die Reformrichtung an. Dass sie aber an den höheren Mädchenschulen ganz besonders schlimm wirke und internationale Gesinnung erwecke oder

stärke, ist doch nicht ganz richtig, wenigstens nicht seit der Neuordnung von 1908. Viel verhängnisvoller ist da die Nurse- und Mademoisellenwirtschaft, die in manchen Kreisen leider auch heute noch blüht, und der Unfug der ausländischen Pensionate. Eifrig bekämpft er die Pflege der Sprechfertigkeit. Das Aufschreiben der fremden Wörter, wenn sie zum ersten Male vorkommen, hält er für zwecklos. Für die Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes müsse der Unterricht auf der Unter- und Mittelstufe der fremden Sprachen sorgen. Die Lektüre soll den Schülern ein einigermassen klares Bild von der Entwicklung der Literatur und Kultur geben; die Geschichte ist aber leider übergangen. Die Aufstellung eines Kanons verwirft er, weil dieser dem Lehrer gewisse Unbequemlichkeiten verursachen könnte. Dass ein Kanon aber in der Hauptsache für die Schüler und ihre sachgemässe Ausbildung da ist, daran scheint er nicht zu denken. Kann der Lehrer den Lesestoff stets ganz frei nach seinem eigenen Belieben wählen, so kann es vorkommen, dass gewisse sehr wichtige Gebiete vielen Schülern vollkommen fremd bleiben. Auch hat die freie Wahl durch den Lehrer, die nach Umbach wie üblich am Schlusse des Schuljahres für die nächst höhere Klasse erfolgen soll, oft den ausserordentlich grossen Nachteil, dass ein Lehrer den Vorschlag macht, ein anderer aber die betreffende Schrift lesen lassen muss, die vielleicht gar nicht seiner Neigung entspricht. Dass die schriftlichen Arbeiten in den unteren Klassen nur den Zweck haben, das Denken zu üben (S. 46), ist nicht ganz zutreffend; Einübung der Sprachformen, allerdings unter Betätigung des Denkens, ist auch wichtig. In den fremdsprachlichen Stunden deutsche Inhaltsangaben nach ein- bis zweimaligem Vorlesen eines fremden Textes machen zu lassen, halte ich nicht für sehr zweckmässig.

Im dritten Hauptteile *Englisch oder Französisch* (S. 52—58), weist er die Ansicht derer, die eine Bevorzugung des Englischen vor dem Französischen erstreben, insbesondere Hofmillers Gründe, schroff ab und zwar meist nur mit der unbewiesenen Behauptung, dass dies falsch sei. Ebensogut könnte man seine Auswahl englischer und französischer Lesestoffe, die er S. 55/56 gibt, als willkürlich und falsch bezeichnen. Wie immer sich das Urteil über die noch längst nicht geklärte Frage, ob Englisch oder Französisch in erster Linie zu betreiben sei, einmal gestalten mag: man darf dabei auf keinen Fall den Gesichtspunkt vergessen, dass das deutsche Volk in Zukunft unter allen Umständen die Sprache seines schlimmsten Feindes England gründlichst kennen und verstehen muss. Im übrigen verficht er die Meinung, dass an den Realanstalten keine der beiden Sprachen eingeschränkt oder beseitigt werden darf; trotzdem will er — was doch eine nicht unerhebliche Einschränkung ist — den Beginn des Französischen von Sexta nach Quinta, an den Lyzeen von Klasse VII nach VI verschoben wissen. Verwunderlich ist es, dass er so eifrig gegen jede sonstige Herabsetzung der Stundenzahl ist, da er doch das Lehrziel ganz bedeutend — nämlich um das Ziel der Sprech- und Schreibfertigkeit — eingeschränkt hat. An den Gymnasien will er das Französische durch das Englische ersetzt sehen.

Schliesslich ist noch zu bemerken, dass der Verfasser, der Oberlehrer an einem Lyzeum ist, an seiner Anstalt und in seinem Unterrichte manche merkwürdige Erfahrungen gemacht haben muss, die er in seiner Schrift — nicht durchweg mit Recht — verallgemeinern zu können glaubt. Auch scheinen mir einige seiner Anschauungen und Wünsche über das



Mädchenbildungswesen nicht ganz sachgemäss zu sein. Wenn er S. 23 hofft, dass einmal die Oberrealschulstudienanstalt an Stelle des Oberlyzeums treten möge, so ist es in Anbetracht der Ueberfülle an Mathematik und Naturwissenschaft an dieser Schulform fraglich, ob man diese Hoffnung teilen soll; viele sind mit sehr guten Gründen dagegen. Das Oberlyzeum ist auch keineswegs bloss eine Ausbildungsanstalt für Lehrerinnen an höheren Schulen. Den kühnen Ausspruch, dass die berühmte „weibliche Eigenart namentlich ein oberflächliches Plappern ist“ (S. 34), sollte ein Mann, der ernst genommen sein will, nicht schlankweg haben drucken lassen; das ist gefährlich. Die S. 39 stehende Behauptung, „in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern sind die Leistungen, da die Mädchen für diese weniger begabt sind, wesentlich geringer“ als in den Knabenschulen, ist völlig unzutreffend und ein altes Vorurteil, das dadurch nicht an Richtigkeit gewinnt, dass es immer noch nachgesprochen wird. Gegenbeweis sind die in überwiegender Mehrzahl voll befriedigenden Reifeprüfungsleistungen und die grosse Zahl der Frauen, die Mathematik und Naturwissenschaften studieren. Dass die grammatischen Leistungen an manchen Mädchenschulen nicht weit her sind, kommt wohl mitunter vor; aber die Schuld daran liegt nicht an der Schule als solcher, sondern fast ausschliesslich an den Lehrern, die die vorgesehenen Forderungen nicht voll erfüllen. Auf den Oberbauformen ist übrigens der angebliche Mangel durchaus nicht so schlimm, wie der Verfasser nach seinen wohl aus einem Lyzeum stammenden Erfahrungen anzunehmen scheint. Auch der Vorwurf, dass besonders an Mädchenschulen die schriftlichen Klassenarbeiten in unerlaubt eingehender Weise vorbereitet werden, dürfte nicht so allgemein erhoben werden. — Am Schlusse fasst dann der Verfasser noch einmal seine „Forderungen“ in fünfzehn Sätzen zusammen.

Alles in allem genommen, ist der Eindruck der Schrift nicht eben ganz erfreulich. Sie wirkt etwas einseitig, manche Urteile sind zu schroff, zu allgemein gehalten, zu wenig begründet, die Rücksichtnahme auf den Lehrer überwiegt die auf die Schüler — um derentwillen doch die Schule da ist —, und man vermisst bei aller Anerkennung, die dem wackeren Eintreten für eine Verstärkung und Hebung des deutschen Unterrichts nicht versagt sein soll, doch die Grosszügigkeit und den weiten Blick, worüber grosse und kleine Schulreformer wenigstens einigermassen verfügen sollten.

88. **Friedrich Wilhelm Foerster,** Erziehung und Selbsterziehung. Hauptgesichtspunkte für Eltern und Lehrer, Seelsorger und Jugendpfleger. Zürich, Schulthess & Co., 1917. 393 S.

Fr. W. Foerster, der noch immer den Ehrentitel eines deutschen Professors führen darf, obwohl er durch seine an nationaler Würdelosigkeit das denkbar Höchste leistenden Schriften während des Krieges sich eigentlich in Deutschland unmöglich gemacht hat, da er damit nur Wasser auf die Mühle unserer Feinde goss, hat es für nötig befunden, sich auch wieder einmal mit einem unpolitischen, rein pädagogischen Buche vor der erstaunten Welt zu zeigen. Es ist das im Grunde keine neue Leistung. Es fasst nur die Hauptgedanken seiner Ansichten über Erziehung und Selbsterziehung, die er schon in seinen früheren Werken auseinandergesetzt hat, kurz zusammen. Ein wenig mehr als dort ist jetzt über die Erziehung der weiblichen Jugend gesagt, aber Neues oder besonders Wich-

tiges kommt dabei nicht zum Vorschein. Wenn auch die Gerechtigkeit erfordert, anzuerkennen, dass sich in Foersters früheren Schriften manches Gute und Beachtenswerte findet, neben dem freilich die Verstiegenheit, Unnatürlichkeit und Undurchführbarkeit vieler seiner aufdringlichen moralpädagogischen Theorien nicht immer, wie es üblich war, liebevoll hätte verschwiegen werden sollen, so möchte ich doch dieses neue Buch wie alles, was Foerster während des Krieges geschrieben hat, ablehnen und die Fachgenossen zu gleichem Beginnen auffordern. Einen Mann, der sein Vaterland in schwerster Zeit so geschmäht und geschädigt hat wie Foerster, der auch nicht die geringste Spur von Verständnis dafür hat, um was es sich bei diesem Riesenkampfe für Deutschland und sein Volk handelt, brauchen deutsche Lehrer und Erzieher nicht als Führer. Im Gegenteil, man sollte in unseren Kreisen immer und immer wieder auf sein verhängnisvolles Treiben seit dem Beginn des Krieges hinweisen. Ueber die Gründe, die mich zu dieser schroffen Stellungnahme veranlassen, habe ich mich genugsam in meinen früheren Anzeigen Foerstescher Schriften in dieser *Zeitschrift* 14, 212 und 345 ff. und 16, 210 ff. ausgesprochen. Weiteres in diesem Sinne findet man bei Kurt Kesseler an den in der Anmerkung zu meiner letztgenannten Anzeige angeführten Stellen sowie in einem Aufsatze von ihm in der Zeitschrift *Die höhere Mädchenschule* 1917 S. 413 ff. Noch viel schärfer äussert sich ein Artikel der *Unabhängigen Nationalkorrespondenz* Nr. 363 (4. IX. 1917) mit der Ueberschrift *„Wissenschaft“ und Hochverrat,* und die *Deutsche Hochschulzeitung* hat ihre Kampf- und Abwehraufsätze gegen ihn in einem besonderen, sehr lesenswerten Flugblatte *Der Fall Foerster* zusammengestellt. Es ist vom „Deutsch-akademischen Verlag“, Wien 5, Wehrgasse 27, für zehn Heller zu beziehen.

89. **Otto Gramzow,** Praktische Erziehungskunst für das neue deutsche Volk. Anleitung zur Erziehung und Selbsterziehung. Charlottenburg, Georg Bürkners Verlag, 1917. VIII+186 S. 4,50 Mk.

Der anspruchsvolle Titel weckt die Erwartung, dass es sich in diesem Buche um besondere Meinungen und Vorschläge handeln könnte, die von den durch den Weltkrieg geschaffenen neuen Voraussetzungen ausgehen. Das ist aber, abgesehen von einigen äusserlichen und gänzlich belanglosen Anknüpfungen und dem Schlussabschnitt über „Nationale Erziehung und Weltbürgertum“ nicht der Fall, sondern der Band bringt nur den Abdruck zahlreicher volkstümlicher Aufsätze des Verfassers, die er im Laufe der Zeit in verschiedenen Tages- und Fachblättern veröffentlicht hat. Vornehmlich will er damit der häuslichen Erziehung dienen, und diesen Zweck würde das Buch auch ganz gut erfüllen, wenn es von den Kreisen, für die es gedacht ist, gelesen wird. Nach einigen kurzen Bemerkungen über „Die Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst“ und „Die pädagogischen Hauptgrundsätze“ bespricht er die wichtigsten Punkte der Kindespflege während der beiden ersten Lebensjahre und gruppiert dann seine 32 Aufsätze unter die Ueberschriften „Intellektuelle Bildung, Gefühls- und Willensbildung“. Was er da bringt, ist nicht schlecht, aber es ist alles nur Darbietung längst und allgemein bekannter Tatsachen in leichtester Form. Der Fachmann kann daher das Buch ohne weiteres entbehren, aber ausser für den Gebrauch in der Familie kann es immerhin auch für Anfänger im Lehramt, Seminaristen und Schülerinnen der S-Klassen, in Betracht kommen.

90. **Pädagogische Zeit- und Streitfragen.** Herausgegeben von G. Porger (= Pädagogische Schriftsteller, Bd. 19). Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1917. VI+223 S. Gebd. 1,80 Mk.

Es gehört unbedingt mit zu den Forderungen eines vernünftigen Unterrichts in der Geschichte der Pädagogik, die Jünger der Lehrkunst beizeiten, d. h. bereits im Seminar oder Oberlyzeum, bis in die unmittelbare Gegenwart hereinzuführen. Es kann recht vieles tote Gedächtniswissen, Namen, Zahlen und Titel, von dem sich unsere Lehrbücher noch immer nicht trennen können, wegfallen, damit die Zöglinge einigermassen mit dem bekannt gemacht werden, was die Geister ihrer eigenen Zeit bewegt. Das zu erreichen, war bisher ziemlich schwierig. Jetzt hat nun Porger den glücklichen Gedanken gehabt und verwirklicht, ein zeitgemässes Gegenwartslesebuch zusammenzustellen. Die Durchsicht der aufgenommenen Aufsätze zeigt, dass er in allem Wesentlichen eine glückliche Hand gehabt hat. Wir finden da Aeusserungen aus der Feder der namhaftesten Pädagogen unserer Zeit über einen beträchtlichen Teil solcher Fragen, die jetzt aufs lebhafteste erörtert werden. Volksschule, Einheitsschule, Arbeitsschule, die Förderung der Begabten, Sonderschule und Landerziehungsheim, die gemeinsame Erziehung der Geschlechter, Selbstregierung u. a. sehen wir da in kurzen, aber bezeichnenden und wertvollen Ausführungen behandelt. Die praktische Durchnahme im Unterricht wird zeigen, ob sich das alles wird behandeln lassen. Ich habe keinen Zweifel, dass es gehen und den Zöglingen ausserordentlich grossen Vorteil bieten wird. Ist der Band durchgearbeitet, so haben sie viel gewonnen, nicht bloss wertvolle Kenntnisse, sondern vor allem noch wertvollere Anregungen und das Bewusstsein, dass auch die Pädagogik lebt und sich ständig und dauernd entwickelt. Wem der gebotene Stoff, der keineswegs einseitig ausgewählt ist, noch nicht genügt, wird unschwer Mittel und Wege finden, hier und da noch andere Literatur zur Ergänzung heranzuziehen. Jedenfalls begrüssen wir das Bändchen mit Vergnügen und empfehlen es zu einem Versuch im Unterricht und zur Anschaffung für die Büchereien.

91. **P. B. Fischer** und **P. Zühlke,** Deutschland und der Weltkrieg. Tatsachen und Zahlen aus drei Kriegsjahren 1914—1917. Mit vielen Abbildungen und Zahlentafeln. Unter Benutzung neuester amtlicher Quellen. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1917. VI+117 S. 1,60 Mk.

Zwei Mathematiker haben dieses höchst verdienstliche Büchlein zusammengestellt. Es bringt eine ganz erstaunliche Fülle von Zahlen und Tatsachen volks- und kriegswirtschaftlicher Art auf Grund bester, z. T. bisher öffentlich noch unbenutzter Quellen. Trotz der Masse des verarbeiteten Stoffes ist es doch ungemein übersichtlich, weil es streng systematisch angelegt ist, die denkbar knappste Ausdrucksweise wählt und dem Verständnis überall durch Tabellen und bildliche Darstellungen nachhilft. Es kann hier nicht näher auf den reichen Inhalt eingegangen werden, aber wir empfehlen es wärmstens allen Fachgenossen und bemerken, dass es auch für den Gebrauch der Schüler — als ein kleines kriegswirtschaftliches Handbuch — ausserordentlich geeignet ist.

92. **P. Brunzel,** Kriegskunde nebst vier Kriegswandtafeln zur vaterländischen Belehrung. Posen, Ostdeutsche Buchdruckerei und Verlagsanstalt, 1918. 113 S. 1,— Mk., jede Tafel 2,— Mk.

Die vier Kriegstafeln sind die Hauptsache an diesem Werke. Sie haben die Grösse 82×110 cm und enthalten 70 graphische Darstellungen,

5 Kartenskizzen und einen reichhaltigen Text. Die drei ersten sind vom Verfasser für eine in Posen im Herbst 1915 veranstaltete Ausstellung „Krieg und Schule“ gezeichnet und später durch den Druck veröffentlicht worden. Die beiden ersten stellen *Die Ursachen des Weltkrieges* dar, und zwar zeigt die erste die wirtschaftliche Stellung Deutschlands zu Frankreich und Russland, die zweite unser entsprechendes Verhältnis zu England. Die dritte Tafel veranschaulicht *Unsere Erfolge gegen eine Welt von Feinden,* indem sie in einer ausserordentlich klaren und übersichtlichen Gliederung die Hauptereignisse des Weltkrieges bis zum 1. Februar 1918 vorführt, und die vierte, die erst später hinzukam, behandelt den *Sieg der deutschen Kriegswirtschaft über die englischen Vernichtungspläne;* sie verdeutlicht die Wirkungen der englischen Sperrmassregeln auf unsere Rohstoffversorgung und die gewaltigen Leistungen unserer Industrie und Landwirtschaft. Nicht minder gut wie die vortrefflichen, höchst eindrucksvollen Abbildungen sind die beigedruckten knappen, aber sehr inhaltreichen Erklärungen.

Eine ausführliche Erläuterung zu den Kriegstafeln gibt die Schrift *Kriegskunde,* die aber auch für sich brauchbar ist, da verkleinerte Abbildungen der Tafeln im Text beigefügt sind. Ich stehe nicht an, diesem Büchlein unter den schon fast zahllosen kleinen Kriegskunden eine ganz hervorragende Stellung einzuräumen. Es steckt eine schier erstaunliche Fülle von Stoff darin, und trotzdem ist die Darstellung weder ermüdend noch verwirrend. Durch die treffliche, im Anschluss an die Tafeln gewählte Gliederung und durch seine einfache, klare, gedrungene Ausdrucksweise ist es dem Verfasser gelungen, eine vorzügliche Uebersicht über alles, was mit dem Kriege zusammenhängt, zu geben.

Ist so das ganze Werk, die Tafeln und das Buch, ein ausgezeichnetes allgemeines Unterrichtsmittel, das sich bei dem sehr bescheidenen Preise keine Schule entgehen lassen sollte, so seien noch ganz besonders die Leser unserer *Zeitschrift* darauf hingewiesen; denn die Kriegstafeln geben einen so trefflichen, zeitgemässen, vielseitigen und wertvollen Stoff zu *„Sprechübungen“* im Französischen und Englischen ab, wie man ihn sonst selten findet. Wer diese Tafeln dazu benutzt, wird sich gewiss nicht über Mattigkeit und mangelnde Aufmerksamkeit der Schüler zu beklagen haben; denn dieser Stoff ist immer packend und führt aufs beste in die wahre Gesinnung und Wesensart der beiden grossen „Kulturländer“ England und Frankreich ein und vermag wichtige Kenntnisse und Lehren zu vermitteln, die unser Volk nie vergessen dürfte.

93. **Georg Kerschensteiner,** Begriff der Arbeitsschule. 3. verbesserte und wesentlich vermehrte Auflage. Mit 5 Tafeln. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1917. IX+198 S. 2,80 Mk.

Die erste Auflage dieses bekannten und schon recht wirksam gewordenen Buches erschien 1912. Die dritte, die mitten im Kriege herauskommt, ist erheblich umgearbeitet, indem sie einmal den wissenschaftlichen Begriff der Arbeitsschule scharf herausschält und sodann ein praktisches Beispiel, die Darstellung der Arbeitsschulbestrebungen der vier aufsteigenden Versuchsklassen in München, gibt. Gerade dieser Anhang, der übrigens fast die Hälfte des ganzen Buches umfasst, ist ganz besonders wertvoll.

Es kann hier auf Einzelheiten nicht eingegangen werden, zumal anzunehmen ist, dass der Arbeitsschulgedanke in seiner richtigen Auf-

fassung auch in unseren Kreisen schon vielfach Boden gewonnen hat. Nur ein Punkt, der gerade auch für den fremdsprachlichen Unterricht bedeutsam ist, sei hervorgehoben. Kerschensteiner sagt sehr richtig, fruchtbare Arbeit müsse die Zersplitterung meiden, unter der unsere Schulen noch allzusehr leiden. Ein Mittel dazu sei die „echte Konzentration". Für die fremdsprachliche Lektüre besteht diese darin, dass man ein Werk so rasch, als es das scharfe Erfassen des Inhalts gestattet, durcharbeitet. Wenn er sagt, sobald die Homerlektüre beginnt, würde er die lateinische Lektüre für ein paar Monate beiseite legen, so sollte man dies auch für die neusprachliche Lektüre sinngemäss beachten. Es ist nicht gut, wenn man etwa über einem englischen oder französischen Drama viele Wochen zubringt, indem man nur eine oder zwei Wochenstunden darauf verwendet, in den anderen aber Grammatik oder Prosalektüre treibt. Es ist aus pädagogischen und künstlerischen Gründen entschieden besser, solch ein Werk möglichst rasch hintereinander zu lesen, indem man sämtliche Wochenstunden dafür benutzt. So wird ein allzulanges Hinschleppen vermieden, und der Eindruck als Kunstwerk kommt mehr zur Geltung.

Wer das Buch noch nicht kennt, sollte es sich jetzt nicht entgehen lassen; es ist wie alle Schriften Kerschensteiners in hohem Masse anregend.

94. **Georg Kerschensteiner,** Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation (= Deutsche Erziehung, Schriften zur Förderung des Bildungswesens im neuen Deutschland, hrsg. von Karl Muthesius, Heft 8). Berlin, Union Deutsche Verlagsgesellschaft, 1917. 68 S. 1,80 Mk.

Aehnlich wie Gaudig sieht Kerschensteiner je länger je mehr die einzige Möglichkeit, aus den gewaltigen Schwierigkeiten der Frage nach einer etwaigen Neuordnung unseres Schulwesens herauszukommen, darin, dass eine wissenschaftlich-philosophische Grundlegung der Bildungsorganisation und des Bildungsverfahrens gegeben werde. Das versucht er in dieser Schrift zu tun, indem er folgendes Grundaxiom des Bildungsprozesses aufstellt: „Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der individuellen Psyche adäquat ist" (S. 27), und „jeder, der imstande ist, das Kulturgut neu aus sich zu erzeugen, erfährt diesen Bildungswert [der darin enthalten ist] unausbleiblich. Denn er liegt in der geistigen Struktur des Bildungsgutes. Ich nenne daher diesen Wert den immanenten Wert des Bildungsgutes. Diese immanenten Bildungswerte der Kulturgüter aller Kultursysteme kennenzulernen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der wissenschaftlichen Pädagogik" (S. 28). Dieses Axiom wird in der Abhandlung eingehend erläutert und begründet, und die Folgerungen, die sich aus ihm ergeben, werden sorgfältig erörtert. Die Hauptfolgerung führt zur Arbeitsschule im Sinne des Verfassers. S. 41 heisst es: „Die Organisation jeder Schule hat in ihrer Lehrplangestaltung, also in der Auswahl, in der Anordnung und in der Betonung des Gewichtes ihrer Bildungsgüter der besonderen Gruppe von Individualitäten gerecht zu werden, für deren Bildung sie bestimmt ist." — Vielfach berühren sich die hier vorgetragenen Gedanken mit denen, die in früheren Schriften des Verfassers, insbesondere auch in dem Buche *Von deutscher Schulerziehung in Krieg und Frieden* (s. *Zeitschrift* 16 (1907), 206 f.) vertreten wurden, nur sind sie hier breiter ausgesponnen und in das

Gewand einer schweren philosophischen, mit ausserordentlich vielen, meist gänzlich entbehrlichen Fremdwörtern durchsetzten Sprache gekleidet. Ob derartige rein theoretische Erwägungen wirklich den hohen, ja entscheidenden Wert haben, den Kerschensteiner annimmt, bleibt zweifelhaft.

95. **Rudolf Prantl,** Kerschensteiner als **Pädagog** (= Pädagogische Forschungen und Fragen, hrsg. von R. Stölzle, Heft 8). Paderborn, Ferd. Schöningh, 1917. VII+231 S. 6,— Mk.

Es gibt nicht viele Pädagogen, denen schon bei Lebzeiten die Ehre zuteil wird, Gegenstand einer gewichtigen wissenschaftlichen Untersuchung zu werden. Kerschensteiner mit seinen Lehren und praktischen Leistungen hat in R. Prantl einen Mann gefunden, der sich dieser schwierigen Aufgabe in einem dicken Buche unterzogen hat. In den beiden ersten Teilen löst er sie mit einer höchst erfreulichen Vorurteilslosigkeit und kühlen Sachlichkeit, die alle Anerkennung verdient. Zuerst behandelt er Kerschensteiner als Theoretiker und würdigt eingehend seine Hauptforderungen und wichtigsten Ansichten: Die staatsbürgerliche Erziehung, die Charaktererziehung, die Arbeitsschule und die verschiedenen Schriften zur Schulorganisation und Lehrerbildung, dann berichtet er in dem Abschnitt „Kerschensteiner als Organisator" über seine praktische Tätigkeit im Volkschul- und gewerblichen Erziehungswesen der Stadt München.

Der dritte Hauptteil gibt eine kritische Würdigung der Pädagogik Kerschensteiners. Auch hier ist der erste Abschnitt, der sein Verhältnis zu dem Amerikaner Dewey bespricht, noch durchaus objektiv; es wird festgestellt, dass beide Pädagogen ganz unabhängig von einander auf ihre sich vielfach eng berührenden Gedanken gekommen sind. — Im zweiten Abschnitte dieses Teiles aber legt Prantl eine scharfe Kritik von Kerschensteiners Gesamtleistung vor, und da zeigt sich alsbald ganz klar, dass von einer sogenannten wissenschaftlich-objektiven Beleuchtung einer Gegenwartserscheinung einfach nicht die Rede sein kann, weil eben kein Mensch sich den Strömungen der eigenen Zeit zu entziehen vermag und notwendig zu ihnen Stellung nehmen, d. h. Partei ergreifen muss. Wer also Kerschensteiners Ansichten teilt, wird ihn anerkennen und rühmen, wer grundsätzlich anders denkt, wird ihn angreifen und ablehnen. Kerschensteiner und sein Beurteiler stehen nun aber auf so völlig entgegengesetzten Standpunkten in bezug auf Lebens- und Weltanschauung und infolgedessen auch auf pädagogische Meinungen, dass hier nicht mehr von einer Würdigung, sondern nur von Kampf und schärfster Ablehnung gesprochen werden kann, wenngleich Prantl einige nicht eben sehr wesentliche Punkte in Kerschensteiners Theorien anzuerkennen geneigt ist. Kerschensteiner ist bekanntlich Sozialpädagoge. Prantls Ueberzeugung ist diese (S. 165): „Es gibt kein anderes Erziehungsziel als ein metaphysisches, transzendentes — oder mit einem anderen, leider gefärbten Worte — religiöses." Demgemäss behauptet er weiter, „dass das Erziehungsziel Kerschensteiners wegen des sozialen Charakters einseitig und trotz desselben zu eng gefasst ist" (S. 167). K.s praktische Arbeitsschulversuche in München nennt er, nicht eben sehr würdig, „pädagogische Maikäferzucht" (S. 171). Er meint ferner, die Schule brauche überhaupt keine systematischen Einrichtungen zur Charaktererziehung. Die Schülerarbeiten im naturwissenschaftlichen Unterricht lehnt er ab; denn „wirklich ideales Experimentieren kann höchstens einmal die Hochschule dem Studenten gewähren" (S. 178). Auch sonst hat er noch viele Einwände

gegen die „Arbeitsschule"; er schätzt im Grunde seines Herzens die alte „Lern- und Drillschule" viel höher (S. 182). Als er auf Kerschensteiners Vorschlag eines „technischen Gymnasiums" kommt, an dem der Name allein unglücklich ist, schlägt er alsbald die Gründung eines Musik-, eines Turn- und eines deutschen oder pädagogischen Gymnasiums vor — wobei der blutige Humor der ist, dass damit die übrigen Schulformen — ausser dem deutschen Gymnasium — klipp und klar als undeutsch gekennzeichnet werden; an diesen Vorschlägen sind im wesentlichen nur seine Klagen über die bisherige zu geringe Beachtung des Deutschen zutreffend.

Dass bei solcher Grundverschiedenheit in den Auffassungen der Kritiker nicht immer gerecht bleiben kann, ist selbstverständlich, und die gute Absicht und das ernste Bemühen, nach seiner Weise den rechten Weg für die deutsche Erziehung zu finden, soll nicht geleugnet werden. Aber es wäre vielleicht besser gewesen, die Schrift auch äusserlich gleich als das, was sie ist, als Kampfschrift, zu bezeichnen. So muss es sich der Verfasser gefallen lassen, wenn andere Menschen mit anderen Anschauungen und Erziehungsidealen ihn ebenso befehden und ablehnen wie er seinen Helden.

Bei alledem ist das Buch aber nicht wertlos. Der umfangreichere darstellende Teil erleichtert zweifellos das Eindringen in die Gedankenwelt Kerschensteiners, und der kleinere kritische Teil bietet treffliche Gelegenheit zur — Gegenkritik. In künftigen Zeiten gibt es für unsere Studienreferendare, wenn sie erst nicht mehr durchweg vollbeschäftigt sein werden, guten Stoff zu den theoretischen Uebungen im Vorbereitungsdienst.

96. **Alois Bernt,** Gedanken und Bedenken zur Einrichtung und Verwaltung unserer höheren Schulen (Sonderheft der „Mitteilungen aus dem höheren Schulwesen", hrsg. von den deutschen Mittelschullehrer-Vereinen). 1917, Selbstverlag der Mittelschullehrer-Vereine. 38 S.

Der Verfasser ist Direktor des Staatsrealgymnasiums in Gablonz in Böhmen — im übrigen auch als tüchtiger Germanist bekannt — und bietet in dem vorliegenden Hefte eine Reihe von Aufsätzen über praktische Schulfragen. Sie gehen selbstverständlich von österreichischen Verhältnissen aus, aber manches ist auch für uns recht beachtenswert. Dass Direktor und Schulrat mit Kleinkram und Aktenarbeit überlastet sind und zum Teil dadurch ihren wichtigsten Aufgaben entzogen werden, gilt hier wie dort. Schlechter als bei uns ist es in Oesterreich mit der Lehrmittel- und Lehrbücherfrage bestellt. Grosse Aufmerksamkeit verdienen seine Ansichten über den „wissenschaftlichen Aufsatz in den Jahresberichten" und über „die Lehrerbücherei". Dass auf diesen Gebieten viel, Kraft, Zeit und Geld verschwendet wird, ist nicht zu leugnen, und eine Aenderung des Verfahrens, etwa in dem Sinne, wie Bernt es andeutet, wäre nur zu wünschen, teilweise auch bei uns. Seine Kritik an den in Oesterreich geltenden Bestimmungen über die Aufnahme- und Reifeprüfung, die anscheinend stark veraltete „Disziplinarordnung" und über die Zensuren dürfte berechtigt sein, den Wunsch, Schulpreise wieder allgemein einzuführen, kann man teilen, dagegen wird sein Vorschlag, um das Verhältnis zwischen Schule und Haus enger zu knüpfen, den Eltern den Besuch des Unterrichts in erheblichem Umfange zu gestatten, vielfach auf Widerspruch stossen. — Jedenfalls sind seine Ausführungen auch für reichsdeutsche Fachgenossen durchaus lesenswert und reich an allerhand Anregungen.

97. **G. Lorenz,** Drei Nationalschulentwürfe aus klassischer Zeit. Herausgegeben, erläutert und mit den gegenwärtigen Schulreformbestrebungen in Verbindung gebracht (= F. Manns Pädagogisches Magazin, Heft 641). Langensalza, G. Beyer & Söhne. 1917. 96 S. 1,60 Mk.

In unserer Zeit, da so unermüdlich mit allerhand neuen Schulplanentwürfen gearbeitet wird, ist es nicht unangebracht, auch einmal beschaulich und kritisch den Blick rückwärts gleiten zu lassen, und so ist es denn recht willkommen, die drei Nationalschulentwürfe, mit denen sich Lorenz in diesem Büchlein beschäftigt, im Zusammenhang abgedruckt und erörtert zu sehen. Es handelt sich um Herders Entwurf aus dem *Tagebuch meiner Reise* (1769), um Fichtes Entwurf aus den *Reden an die deutsche Nation* (1807/8) und um Goethes *Pädagogische Provinz* aus *Wilhelm Meisters Wanderjahren* (1821). Alle drei werden mitgeteilt und dabei schon laufend von zahlreichen erläuternden Anmerkungen begleitet. Die „Abhandlung" erörtert dann noch systematisch den Inhalt in bezug auf die einzelnen Erziehungsgebiete und Erziehungsveranstaltungen. Der Schluss stellt einige Zusammenhänge mit den Bestrebungen der Gegenwart her. — Goethes Aeusserungen in der *Pädagogischen Provinz* sind erheblich gekürzt; es hätten bei dieser Gelegenheit Goethes sonstige wichtigen Ausführungen über pädagogische Fragen, vor allem die aus den *Wahlverwandtschaften* mit herangezogen werden sollen. Alles Wesentliche dieser Art habe ich kürzlich in einem Büchlein *Goethe über Erziehung und Unterricht* zusammengestellt (München und Leipzig, Otto Nemnich, o. J. [1917] = Bd. 9 der *Quellen zur Geschichte der Erziehung*, hrsg. v. R. Dinkler).

98. **Hermann Mosapp,** Die Neuorientierung unserer Pädagogik nach dem Kriege (= F. Manns Pädagogisches Magazin, Heft 668) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1917. 31 S. 0,50 Mk.

Mit dieser kurzen, ganz an der Oberfläche bleibenden Uebersicht, hat es sich der Verfasser etwas sehr bequem gemacht. Er hält sich einfach an den alten Grundsatz „Prüfet alles und behaltet das Beste" und bespricht darauf den Naturalismus, Idealismus, Individualismus, Sozialismus, Humanismus und Nationalismus in der neueren Erziehungsgeschichte. Was ihm von jeder dieser Strömungen gut scheint, soll für die grosse Neuorientierung beibehalten werden. In einem „nationalen Humanismus" sieht er „den Leitstern für unsere deutsche Jugendbildung". — Sehr verwunderlich ist in der Einleitung seine Ansicht, dass man so wenig für eine „Neuorientierung auf dem Gebiete der Bildung und Erziehung" eingetreten sei — wo man doch in der pädagogischen Reformliteratur förmlich ertrinkt! Auch dass man die Schlagwörter und Schlachtrufe „Hie Lern- — hie Arbeitsschule" heute so gut wie gar nicht mehr hören soll, trifft nicht zu. Man kann ohne Schaden über diese Ausführungen hinweggehen, die vielleicht einmal einen ganz zweckdienlichen Vortrag abgegeben haben mögen, für den Druck aber zu unbedeutend sind.

99. **Richard Hönigswald,** Ueber die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitätsunterrichts. München, E. Reinhardt, 1918. 110 S. 4,— Mk.

Schon vor dem Kriege war die Frage nach der Stellung der Pädagogik an der Universität stark ins Rollen gekommen, und die seitdem gemachten Erfahrungen und neu erwachten Bestrebungen nach einer Neu-

ordnung unseres Erziehungswesens werden zweifellos dazu führen, dass man ihr bald noch mehr Beachtung als bisher schenken wird. Aus diesem Grunde verdient die vorliegende Schrift an dieser Stelle wenigstens kurze Erwähnung, obwohl sie nicht unmittelbar als kriegspädagogisch bezeichnet werden kann. Der Untertitel gibt an, was sie will: Sie möchte die Eignung der Pädagogik als Gegenstand des Universitätsunterrichts klären helfen. Zu diesem Zwecke untersucht der Verfasser in streng philosophischer Betrachtungsweise den Begriff einer Pädagogik als Wissenschaft, um dann eingehend das Verhältnis der Pädagogik zur Philosophie, zu den philosophischen Einzelfächern und zur Psychologie zu erörtern. Er kommt dabei zu dem Schlusse, dass Philosophie und Pädagogik in innigster Beziehung zu einander stehen, und dass die Pädagogik, als philosophisches Fach gefasst, unbedingt ein akademisches Daseinsrecht hat; er sieht ihre Aufgabe in der „wissenschaftlichen Durchdringung sämtlicher Motive, die in den Begriffen und Zielen, in der Geschichte und in den Zukunftsforderungen von Erziehung und Unterricht enthalten sind" (S. 109).

100. **Max Frischeisen-Köhler,** Grenzen der experimentellen Methode (= Deutsche Erziehung, hrsg. von Karl Muthesius, 9. Heft). Berlin, Union, Deutsche Verlagsgesellschaft, 1918. 30 S. 1,— Mk.

Die Schrift erörtert eingehend Wesen und Bedeutung des Experiments nach seiner grundsätzlichen Verwendbarkeit für die wissenschaftliche Forschungsarbeit und zwar zunächst für die Naturwissenschaften, dann für die allgemeine Psychologie und zuletzt für die Pädagogik. So sehr die experimentelle Methode anerkannt wird, so vorsichtig äussert sich der Verfasser über ihre Anwendung auf eigentliche Bildungsvorgänge; er warnt vor unangemessenen Erwartungen und Ansprüchen, mit denen man neuerdings gern der sogenannten experimentellen Pädagogik gegenübertritt.

101. **Gottlieb Leuchtenberger,** Vademecum für junge Lehrer. Pädagogisch-didaktische Erfahrungen und Ratschläge. 3. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1917. VI+182 S. Gebd. 4,— Mk.

Der Umstand, dass das kleine Buch jetzt zum dritten Male erschienen ist, gibt Anlass, mit einem kurzen Worte seiner zu gedenken, zumal ich auch des Verfassers entsprechendes Werk *Der Schuldirektor* seinerzeit hier angezeigt habe (*Zeitschrift* 10, 379). Die neue Auflage ist ein unveränderter Abdruck der zweiten von 1911. Die Schrift enthält zunächst einen aus achtzig Regeln bestehenden Kanon für junge Lehrer und gibt dann in der Form einer Erläuterung desselben eine kleine praktische Pädagogik, in der so ziemlich alle Fragen, die im Leben eines jungen Lehrers eine Rolle spielen können, berührt werden. Was geboten ist, ist bis auf einige jetzt veraltete methodische Anweisungen brauchbar und vermag, wenn auch der gemütlich-väterliche Ton nicht nach jedermanns Geschmack sein wird, allen Jüngern des Lehramts mancherlei wertvolle Anregungen zu geben, und auch ältere und erfahrene Fachgenossen werden dieses und jenes daraus mit Vorteil lesen.

102. **Kurt Schumann,** Die pädagogischen Ansichten des Grafen Chesterfield (= F. Manns Pädagogisches Magazin, Heft 53). Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1917. IV+128 S. 2,70 Mk.

Philip Stanhope Graf von Chesterfield (1694—1773) gilt in der Literaturgeschichte als der berühmteste und bekannteste englische Brief-

schreiber, obwohl seine Briefe an seinen unehelichen Sohn gar nicht für die Veröffentlichung bestimmt waren. Schumann hat sich die dankbare Aufgabe gestellt, diese Sammlung, die ganz ausgezeichnete Sitten- und Kulturbilder entwirft, einmal eingehend auf ihren pädagogischen Gehalt hin zu untersuchen. Die Briefe erschienen, von der Witwe des Empfängers gegen den Willen der Familie Chesterfield herausgegeben, wenige Monate nach dem Tode des Verfassers im Jahre 1774 und hatten alsbald einen ausserordentlich grossen Erfolg, nicht zum wenigsten auch wegen der etwas lockeren moralischen Ansichten, die darin vertreten sind. Diese Stellen sind aber nicht die Hauptsache. Viel wichtiger sind die allgemeinen Anschauungen über Bildung und Erziehung, die darin zum Ausdruck kommen. Schumann stellt das alles, nachdem er ein kurzes Lebensbild des Verfassers vorausgeschickt, recht klar und gut dar. Er bespricht zunächst Chesterfields Stellung zu den Grundfragen und Zielen der Erziehung und erörtert dann seine Anschauungen über körperliche und geistige Erziehung, über religiöse, sittliche und ästhetische Bildung, stets unter reicher Heranziehung von Belegstellen und auf Grund guter und vielseitiger Literaturkenntnis. Am Schlusse sucht er Chesterfield seinen gebührenden Platz in der Geschichte der Pädagogik anzuweisen und würdigt ganz allgemein seine Ansichten, zum Teil unter Berücksichtigung der Forderungen und Anschauungen der Gegenwart. Sehr dankenswert ist auch die ungemein reichhaltige Bibliographie der Schriften Chesterfields. — Das Büchlein ist ein recht guter Beitrag sowohl zur Geschichte der Pädagogik wie zur englischen Literaturgeschichte.

Breslau. H. Jantzen.

Otto Eberhard, Je parle français, 1ère partie. 2. Ausgabe. 99 Seiten. Zürich, Art. Institut Orell Füssli. Gebd. 1,30 Mk.

Das Büchlein läuft auf eingekleidete Vokabelaufzählungen hinaus. Schon deshalb eignet es sich mehr für Leute, welche sich auf eine Reise ins französische Ausland vorbereiten. Es will aber in Schulen eingeführt werden und geht deshalb vom Leichteren zum Schwereren. Hierdurch wird wiederum der Anschluss an einen bestimmten Lehrgang bedingt. Wenn der Verfasser dies getan hätte, würde er die ermüdenden und nüchtern wirkenden Aufzählungen zwar vermieden haben, aber er hätte sich die Möglichkeit des Absatzes beschränkt, da die Lehrbücher an verschiedenen Anstalten gar verschieden sind.

Da das Buch nun für sich allein dastehen muss, gestaltet sich die Durchnahme mancher Stücke, wie etwa von Stück 8, äusserst schwierig. Oft folgt eine ganze Reihe neu einzuprägender Wörter ohne Unterbrechung, so dass man davon Abstand nehmen muss, das dem Schüler vorzusetzen, da man vom Lehrbuche, das sonst im Gebrauche ist, natürlich nicht immer die nötigen Brücken herüberschlagen kann, wie es nötig wäre, wenn man ihn nicht überbürden will. So wirken die Stücke inhaltlich meist langweilig und gekünstelt.

Der methodische Aufbau der einzelnen Stücke an sich ist nicht zu verkennen, wenngleich sich auch da, trotzdem man die Stücke vielfach nach der direkten Methode durchgehen kann, gegeneinanderprallende Vorgänge aus der Sprödigkeit des Stoffes heraus nicht immer haben vermeiden lassen, wie z. B. Stück 2 und 20 in besonderem Masse zeigen. Gerade durch seine Nüchternheit bietet das Buch dem Lehrgange, etwa in der Belebung fremdsprachlicher Unterhaltung, keine Erleichterung, sondern es würde eher hemmend wirken. Selbst die zusammenhängenden Stücke am

Schlusse, wie sie in den *Amusettes* und kurzen Scherzgedichten gebracht werden, können dem Ganzen in ihrer oft zu kindlich anmutenden Weise kein besonderes Leben verleihen.

Albert Böckelmann, Gazette des Ardennes. Auswahl. 132 Seiten. Rengersche Buchhandlung. Leipzig 1917. Französische und englische Schulbibliothek. Reihe A. Band 194. 1,20 Mk.

Mit Recht beschränkt sich das Buch auf sachliche Anmerkungen im Anhange und hat sich des Sonderwörterbuches begeben. Wann werden die fremdsprachlichen Schulausgaben endlich einmal von der Unsitte der beigefügten Sonderwörterbücher abkommen? Da die Anstaltsleitungen hier leider immer noch kein verwahrendes Wort gesprochen haben, mögen diese wenigen Worte darauf hinweisen, in welch ungemein schadenbringender Weise die Begriffsbildung bei noch unbekannten Wörtern durch diesen Unfug unterbunden und brachgelegt wird.

Seit dem Kriegsausbruche ist natürlich auch im Schulunterrichte das Verlangen nach kriegsmässigem Französisch lautgeworden So konnte sich Otto Nemnichs Verlag mit seinen verschiedenen Bänden von Ohnets *Journal* eines guten Absatzes erfreuen. Noch mehr zu schätzen ist die vorliegende Auswahl aus der *Gazette des Ardennes.* Sie bietet nicht nur das gewünschte neueste Französisch, das unseren Jungen, die vielleicht alle noch französischen Boden betreten müssen, dienlicher sein wird als der Stil des *Cid* und der *Athalie,* sondern sie unterrichtet zugleich über vieles Wesentliche und Wissenswerte. Hierbei verfällt sie keineswegs in den berüchtigten Hetzton der französischen Zeitungsaufsätze, sondern bleibt vornehm, weil sie sachlich ist. Auf Grund von Tatsachen allein erzählt sie den Franzosen der besetzten Gebiete von der Entstehung und raschen Verbreitung des Blattes, spricht in ernster, eindringlicher Form von den Triebfedern des Krieges, deckt die Grundlagen der Ententefreundschaft auf, berührt und erläutert militärische Begebenheiten, bringt Schilderungen aus dem Leben der Gefangenenlager in Deutschland und Aeusserungen der dort Gefangenen über deutsche Kriegsverhältnisse, deutsches Land und deutsche Sitte, kurz: Die ganze Anlage der Sammlung ist nicht nur dazu angetan, unseren feindlichen Nachbarn die Augen zu öffnen, sondern liefert auch für den französischen Unterricht Stoff zu Betrachtungen über den Weltkrieg in staatlicher und sittlicher Hinsicht, und das soll doch gerade da nicht minder geboten werden! Der Reichtum des Wortschatzes verweist das Buch auf die Oberstufe unserer Anstalten; es ist sehr zu empfehlen.

Duruy, Ludwig XIV., Auszug aus Duruy, *Histoire de France* von Fr. Böckelmann. Gebd. 1,60 Mk. Berlin, Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, 1914.

Der französische Unterricht wird immer wieder auf das Zeitalter Ludwigs XIV. als auf das der grossen Blütezeit der französischen Literatur zurückführen. Im vorliegenden Buche wird uns nun diese Zeit in ihrem politischen Gewande vorgeführt, unserem gegenwärtigen Empfinden sehr entsprechend. Bei diesem Stoffe werden wir, wie es sonst im fremdsprachlichen, rein literarischen Betriebe leicht geschieht, davor behütet, unseren westlichen Nachbar zu überschätzen. Aber auch unterschätzen werden wir ihn nicht, denn es wird uns gezeigt, wieviel ihm in früheren Zeiten möglich war, wenn ihm die Männer erwuchsen, die sich darauf verstanden, die Kräfte des Landes zu wecken.

Der Herausgeber hat es für nötig gehalten, in deutscher Sprache staatsbürgerliche Betrachtungen über unser Verhältnis mit Frankreich vorauszuschicken. Das ist nur zu loben, denn gerade unser fremdsprachlicher Unterricht muss noch immer mehr dem deutschvölkischen Vorteile dienen lernen. Wir betreiben die neuen Sprachen nicht zu unserem Vergnügen, ja, wir können es uns nicht einmal mehr leisten, sie allein zur Schärfung des Geistes zu lehren, sondern wir müssen einen höheren Zweck damit verbinden: eben unser vaterländisches Gefühl daran zu stärken und aus allem für unseres Reiches kommende Stunden zu lernen suchen.

Dies können wir so recht am Zeitalter Ludwigs XIV.! Zunächst stellt uns die Auswahl des Buches alle die Personen vor, welche die Grösse des damaligen Frankreich ausmachten. Der König wird gleich zu Anfang scharf gezeichnet; seine Gabe, die richtigen Männer an die Spitze des Staatswesens zu stellen, wird beleuchtet; es werden abér auch die Wurzeln des Verderbens aufgedeckt, sein anmassender Glaube, dass er nicht nur Herr seiner Untertanen, sondern auch ihrer Güter sei. Wir bekommen einen Einblick in Frankreichs damalige Kräfte, so dass wir uns in Verbindung mit unseren gegenwärtigen Erfahrungen nur immer wieder sagen können: Frankreich ist kein zu unterschätzender Gegner!

Die äussere Geschichte jener Zeit lehrt uns dies noch eindringlicher; ja, noch mehr lehrt sie uns: Schon damals wurde Deutschland nur gedemütigt, weil es nicht einig war! Seine Zersplitterung bedeutete Frankreichs Grösse. Ferner zeigt uns Duruy, wie die vaterländische Eitelkeit der Franzosen für uns eine ständige Gefahr bleiben wird, denn sie beruht auf übertriebener Leidenschaft, die nur allzu rasch geschürt werden kann, da sie sich mit Unwissenheit paart. All dies dürfte in den jungen Gemütern der Schüler um so eher Wurzel schlagen, als sogar ein Franzose zu dieser Erkenntnis kommt.

Das dritte Kapitel zeigt die unmittelbaren Folgen all dieser scheinbaren Grösse Frankreichs, das namenlose Elend des Landes und die beklagenswerte Blindheit der französischen Jugend, die aus dem Unglücke der Väter nie lernen wird: Der zehnte Teil der Bevölkerung ging am Bettelstabe, und erst die Geschichte erwies, mit welchen Mitteln der vierzehnte Ludwig Unmögliches erstrebt hatte, nicht für sein Land, sondern um seine eigene Person mit dem Glanze der Unsterblichkeit zu umgeben. Auch die beiden letzten Kapitel führen uns vor Augen, wohin ein massloser Mensch sein Volk bringen kann, zeigen uns, wie sich trotz allen äusseren Glanzes die unabwendbaren Folgen immer mehr Geltung verschafften, bis schliesslich der neue Geist der Revolution das letzte Werk blinder Rache vollzog.

Die Auswahl der Abschnitte aus Duruys grossem Werke muss als äusserst treffend und dienlich für den Unterricht unserer deutschen Jugend bezeichnet werden, und so ist das Buch als Lesestoff für die Oberstufe warm zu empfehlen. Der Umstand, dass es ohne Sonderwörterbuch erschienen ist, verspricht dem Lehrer von seiten der Schüler ein selbständigeres Arbeiten und Wachsen sprachlichen Könnens.

A. Mühlan, Conteurs de nos jours. 3. Reihe. Berlin und Glogau. Carl Flemmings Verlag. 1915. 2,10 Mk. Gebd. mit Wörterbuch. 75 S. Text.

Auch zu diesem Buche ist leider noch das übliche Sonderwörterbuch vorhanden. Es kommen neuere Schriftsteller mit flüssigem Französisch zu Worte, aber im ganzen haben die Erzählungen nicht viel Wert für unsere Jugend. Einige Skizzen verdienen es jedoch, besonders hervorge-

hoben zu werden: In *La Guetteuse de Quesnoy* wird von einer pflichttreuen Turmwächterin in einer belagerten Stadt berichtet, wie sie eine lange Nacht hindurch auf das Raketenzeichen des Entsatzes wartet, kein Auge abwendet, obgleich sie unter sich das eigene Häuschen in Flammen aufgehen sieht und das Zeichen schliesslich ausbleibt. *Le dernier Sourire* zeigt uns eine Mutter, die zum Schafott geführt wird. Sie weiss, dass der Henker darauf lauert, sie soll mit ihrem letzten Grusse ihr Kind in irgendeinem Fenster der Strasse verraten, und deshalb versagt sie sich dies Letzte. Mit seligem Lächeln legt die Heldin ihr Haupt auf den Block. Diese Skizze ist die wirkungsvollste und geschlossenste der Sammlung. Zwei rührende kurze Stücke, *La mésange bleue* und *Monsieur Noël,* können diesem kaum zur Seite gestellt werden. Alles Uebrige ist entweder sehr realistisch in Stoff und Ausdruck oder ohne besonderen Reiz für die Jugend. Von den zwölf Erzählungen haben jedenfalls nur die erwähnten vier wirklichen Wert. Um sie ist es schade, dass man sonst weiter keinen Grund hat, das Buch zu empfehlen.

Lionel Morton, Heures de Liberté. Publiées par Otto Eberhard. Art. Institut. Orell Füssli. Zürich 1916. 191 pages. Gebd. 3,50 fr. - von 10 Stück an 3 fr.

Ein 13jähriger Engländer mit Genfer Schulbildung beschreibt seine Ausflüge und Erlebnisse: Skifahrten, Radausflüge, Ruderfahrten, Bergbesteigungen, Grottenbesuche, Unglücksfälle, Jagden, Sagen und örtliche Erzählungen aller Art wollen dem Buche mehr Leben geben. Ein Bild des jungen Verfassers und sechs Landschaftsaufnahmen nebst einer Karte der Gegend veranschaulichen das Gebotene. Das Ganze ist in 12 Monate mit Unterabschnitten eingeteilt, wozu die Vokabeln im Anhange der Reihe nach aufgeführt sind.

Hier setzt nun die Frage ein: Ist das Buch überhaupt für den Schulgebrauch zu empfehlen? Ich kann es nur Leuten zumuten, die sich unmittelbar auf alle Möglichkeiten des fremdsprachlichen Ausdruckes in Schweizer Gebieten vorbereiten wollen. Nach meiner Schätzung kommen in den 140 Seiten Text über 3300 Vokabeln vor, soweit sie hinten angegeben sind, eine grosse Belastung, denn der grösste Teil der Wörter wird wieder verloren gehen, da er erstens einmal in überwältigender Fülle geboten wird, so dass er sich nicht gleichmässig und stetig genug einprägen kann, und er ferner für unsere Schüler zu sehr abseits von ihrem alltäglichen Erleben liegt. Auch ist der Inhalt oft so wenig reizvoll, dass man es keineswegs unternehmen kann, das Buch etwa als laufenden Lesestoff anzusetzen. Von anderem Schulgebrauche aber lässt der im Verhältnisse zur Seitenzahl ungewöhnlich hohe Preis absehen. So sehr die Umsicht zu loben ist, mit welcher der Vokabelschatz für jede betreffende Lebenslage fast lückenlos zusammengestellt ist, so sehr springt diese selbe Absicht aber auch hervor und macht das Lesen für Schüler auf die Dauer ungeniessbar.

Wie ist nun der Inhalt beschaffen? Er ist, wie schon erwähnt, sehr reichhaltig, aber nicht minder eintönig. Vor allem muss es uns wundernehmen, was sich der Verlag eigentlich dabei gedacht hat, als er dies Buch für den französischen Unterricht in Deutschland empfahl: Wir sollen uns von Schweizer Gegenden, wo deutsche Leute deutscher Zunge wohnen, in französischer Sprache erzählen lassen und dies ausgerechnet von einem Engländer? Schon das Bild des jugendlichen Verfassers macht keinen ansprechenden Eindruck, noch weniger aber sein Benehmen im ganzen.

Buche: Der befehlende Ton, den er zuweilen seiner Mutter gegenüber anzuschlagen beliebt, und den sie ohne weiteres hinnimmt, würde auf unsere Jugend keineswegs erzieherisch einwirken: er soll „forsch“ sein, wirkt aber abstossend. Dass die Mutter z. B. schelten wird, weil der Junge beim Erwachen seinen Wecker zertrümmert hat, tut ihm nichts, wenn er nur zur rechten Zeit dadurch aufgewacht und nicht wieder eingeschlafen ist. Mit echt englischer Unverfrorenheit veranlasst er seine Freunde zu einem Ausfluge, wobei er sie führen will, und nachher stellt sich heraus, dass er überhaupt keine Ahnung vom Wege hat. Das tut aber nichts: „Wir gehen einfach drauf los!“ Erzählt wird es obendrein mit einer Selbstverständlichkeit, die verblüffen könnte. . . . Sie möchten gern in einer Hütte einkehren. Da sie als Sennhütte nicht für den allgemeinen Gebrauch und abgeschlossen ist, deckt er einfach das Dach ab und macht sichs drin mit seinen Freunden bequem. Natürlich denken sie auch einmal an zuhause, während sie ihre schönen Vorräte auspacken, an die Mutter, die den ganzen Tag nörgelt und schimpft, an den herrschsüchtigen Bruder und die Schwester, die einem auf die Nerven fällt. Mitunter darf auch die Erklärung fallen, dass sie mit ihrem Sprachlehrer nicht zufrieden sind. Kurz, die Bürschchen kommen sich unendlich forsch vor! Für unsere Jungen dürfte das ja nun nicht gerade vorbildlich wirken. So wäre, meine ich, Grund genug, es dem Verlage zu überlassen, das vorliegende Buch, noch dazu in diesen Kriegszeiten, lieber den englischen Schulen zu empfehlen!

Zerbst i. Anh. H. M. Schultze.

Zeitschriftenschau.

Monatschrift für höhere Schulen. 15. Jahrgang (1916). S. 489—499: Friedrich, *Das Französische als Schulfach nach dem Weltkriege.* (In dem während des Krieges lebhaft geführten Streite, ob in Zukunft dem Französischen oder dem Englischen auf unseren höheren Schulen der Vorrang gebühren soll [vgl. u. a. oben S. 334], steht Friedrich entschieden auf Seite des Französischen. In dem vorliegenden Aufsatz wendet er sich namentlich gegen Walther von Hauff, der in dem von Janell herausgegebenen Sammelwerke *Kriegspädagogik* seine Meinung dahin ausgesprochen hatte, „dass das Französische nach dem Weltkriege höchstens noch als Wahlfach eine Stelle in unseren höheren Lehranstalten beanspruchen könne“ und sucht dessen Behauptung, dass die englische Syntax grössere Schwierigkeiten bietet als die französische und dass darum dem englischen Unterricht ein höherer Bildungswert zukommt als dem französischen im einzelnen zu widerlegen. Nach Friedrichs Ansicht sind die Schwierigkeiten des Englischen im wesentlichen lexikalischer Art, haben also nichts besonders Bildendes an sich, sondern belasten nur das Gedächtnis. Die syntaktischen Besonderheiten des Englischen lassen sich nur in den seltensten Fällen logisch begründen. Das Französische dagegen „ist wirklich eine der durchdachtesten Sprachen, die es gibt und vermag daher am besten in den Realanstalten die formallogischen Aufgaben zu leisten, die in den Gymnasien dem Latein zufallen.“ Weiterhin sucht er die Ansicht zu widerlegen, dass wir in erster Reihe Englisch lernen müssten, weil die Engländer unsere erbittertsten Feinde sind und bleiben werden. Er sagt: „Dass wir unseren Feinden nach dem Kriege in bezug auf Sprachkenntnisse überlegen bleiben möchten, ist gewiss; dass wir sie dadurch aber überwinden können, bezweifele ich,“ was ja ganz richtig ist. Ebensowenig sei für die Entscheidung der Frage ausschlaggebend, „dass Frankreichs Bedeutung in der Welt nach dem Kriege nur noch sehr gemindert fortbestehen wird“, denn wir hätten doch auch bis jetzt Französisch nicht gelernt, um es im internationalen Verkehr zu gebrauchen, sondern weil wir die französische Sprache und ihre Literatur für Bildungsmittel ersten Ranges hielten. Ein Rückgang des französischen Staates und Handels braucht nicht notwendig die französische Sprache und Literatur zu entwerten“ (S. 493). Dann bespricht er die Aufgabe des französischen Unterrichts in den verschiedenen Schularten (S. 494 ff). Für das Gymnasium ist Hauptziel des Unterrichts nicht der aktive mündliche oder schriftliche Gebrauch der französischen Sprache, sondern eine recht mannigfaltige Lektüre. Hierzu genügt ein Unterricht im Französischen von U II bis O I mit drei Stunden wöchentlich oder von O II bis O I mit 4 Stunden wöchentlich. Im Realgymnasium und in der Oberrealschule muss dagegen Französisch die grammatische Hauptsprache bleiben. Er bespricht dann

weiter die Methodik des französischen Sprachunterrichts auf den Realanstalten, auch die Einrichtung der Lehrbücher und die Behandlung der Lektüre. — Mir erscheinen alle Erörterungen darüber, ob die französische oder die englische Sprache 'schwieriger' und darum 'geistesbildender' ist und ob die französische oder die englische Literatur geeignetere Stoffe für die Schullektüre bietet, ziemlich zwecklos, denn wie die Sachen nun einmal liegen, müssen für die Auswahl und den Umfang des neusprachlichen Unterrichts an unseren höheren Schulen in erster Reihe die tatsächlichen Verhältnisse des praktischen Lebens in Betracht gezogen werden, und da kann es doch keinem Zweifel unterliegen, dass die englische Sprache, mögen wir das nun bedauern oder nicht, heutzutage eine ganz erheblich grössere Bedeutung für uns hat als vor fünfzig Jahren oder auch nur bei der letzten Aenderung der Lehrpläne vor etwa zwanzig Jahren. Eine ausreichende Kenntnis des Englischen gehört in Zukunft für jeden Deutschen unbedingt zu den Erfordernissen der allgemeinen Bildung und die höheren Schulen werden dem Rechnung tragen müssen. Das Englische wird also von seinem Besitzstand in der Oberrealschule und dem Realgymnasium nichts aufgeben dürfen und im Gymnasium zum Range eines Pflichtfaches aufsteigen müssen. Dies kann aber ohne wesentliche Beeinträchtigung des Französischen geschehen. Der eigentliche Feind des Französischen ist nicht das Englische, sondern es sind die anderen lebenden Fremdsprachen, die immer ungestümer an die Pforten der höheren Schule pochen, hier im Osten das Russische oder Polnische, anderwärts das Italienische oder Spanische oder eine der skandinavischen Sprachen. Diese können nur Einlass finden, wenn das Französische in allen drei Schularten stark zurückgedrängt wird.) — S. 575—580: Pigge, *Fremdsprachlicher Unterricht und die Erziehung zum Deutschtum.* (Verfasser denkt in erster Reihe an den fremdsprachlichen Unterricht des Gymnasiums (Latein, Griechisch, Französisch) und will zeigen, wie ein richtig betriebener fremdsprachlicher Unterricht in letzter Reihe auch der besseren Erkenntnis des eigenen Volkes, der Erziehung zum Deutschtum zugute kommt.) — S. 615f.: Brandt, *England und die napoleonische Politik 1800—1803* (Ref. W. Bohnhardt) „Das Buch ist nicht nur für den Historiker von Fach, nicht nur für den Geschichtsfreund überhaupt, sondern für jeden gebildeten Deutschen lesenswert und lehrreich" . . . „Ungesucht bieten sich eine Fülle Parallelen zwischen der heutigen und der damaligen Kriegslage. Hier und dort der gleiche masslose Anspruch auf Weltherrschaft, die Anwendung derselben Mittel zur Behauptung und Erweiterung derselben: Lügen, Fälschung der Presse, Bestechung, Umsetzung seiner Pfunde in Linienschiffe, Heranziehung fremder Hilfsvölker auf dem Kontinent, Schwächung seiner eigenen Freunde."

Königsberg Pr. Max Kaluza.


UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 03093 9998

